Völter, Johann Ludwig,

Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik

Stuttgart 1852

Voelter, L.,

<36634232710012

Beiträge

zur christlichen

Pädagogik und Didaktik.

Von

Ludwig Völter,

Pfarrer in Zuffenhausen bei Stuttgart.

Stuttgart, 1852.

Druck und Verlag von J. F. Steinkopf.

Vorwort.

Vorliegendes Büchlein kann als eine Fortsetzung meiner „Beiträge zu einer christlichen Pädagogik“ (Heilbronn bei C. Drechsler. 1846.) genommen werden. Wie dieses ist es eine Sammlung meiner Aufsätze, welche in dem seit 1836 von Herrn Pfarrer Stotz, jetzt in Neckarweihingen, seit 1842 von mir redigirten „Süddeutschen Schulboten“ *) nach und nach erschienen sind. Wohl habe ich von außen

*) Sein vollständiger Titel ist: „Süddeutscher Schulbote. Eine Zeitschrift für das deutsche Schulwesen. In Verbindung mit mehreren Freunden herausgegeben von Ludwig Völter u. s. w.“ Er erscheint seit 1851 im Verlag der J. F. Steinkopf'schen Buchhandlung in Stuttgart in jährl. 26 Numern (alle 14 Tage 1 Bogen) und kostet 1 fl. 36 kr. oder 1 thlr. Der Inhalt des Blattes besteht aus I. Aufsätzen über das deutsche Volksschulwesen nach seinen verschiedenen Beziehungen, II. geschichtlichen und statistischen Mittheilungen über das Schulwesen, Biographieen von Lehrern u. s. w., III. belehrenden Berichten über Schriften aus dem Erziehungs- und Unterrichtsfach, IV. Miscellen und Correspondenzen und V. aus Liedern und Notenbeilagen.

den Anstoß zur wiederholten, besonderen Ausgabe empfangen; doch kann ich nicht sagen, daß sie von mir verlangt worden sei. Abhalten auf keinen Fall konnte mich eine Recension meiner früheren „Beiträge," die ich in der „Pädagogischen Literaturzeitung," so viel ich mich erinnere von einem gewissen Fr. Körner, seiner Zeit gelesen habe, und der ich ihr plebejisches Gebaren gerne übersehen hätte, wenn ich nur auch etwas aus ihr hätte lernen können. Lebt die „Pädagogische Literaturzeitung" noch, was mir nicht bekannt ist, so findet sie an meinen neuen „Beiträgen" gewiß willkommene Gelegenheit, ihrem besseren Ich Genüge zu thun. Gelobt, will das heißen, begehre ich von ihr nicht zu werden; aber — um Belehrung bitt' ich, wenn sie's besser weiß. Und so auch die andern Journale vom Fach, wenn sie sich mit dem Büchlein zu thun machen wollen.

Der „Süddeutsche Schulbote" hat es auf seinen bald sechzehnjährigen Gängen reichlich erfahren, daß er's nicht Jedermann recht machen kann, und, ehrlich gesagt, ist es ihm auch gar nicht darum zu thun. Bei der gegenwärtigen Lage der Dinge ist ein öffentliches Organ, das nicht entschieden Partei ergreift, eben ein fünftes Rad am Wagen. Das möchte der Schulbote um keinen Preis sein; er will dem „Fortschritt" dienen. Darum gehört er nicht zu denen, welche die Mitte zwischen den „Extremen" halten, die „Gegensätze versöhnen," die klaffenden Risse zudecken wollen. Er lebt der Ueberzeugung, daß es, wie manchfaltig auch die Schattirungen der Ansichten hüben und drüben sein mögen, nur zwei Grundrichtungen in der Pädagogik gibt und geben kann: die eine, welche sich an das göttliche Wort, als an die unbedingte Norm der pädagogischen Wissenschaft und Praxis gebunden achtet, die andere, welche auf freie Hand ihr Wesen treibt, die eine, welche als Aufgabe der Erziehung ansieht, an die Stelle dessen, was die Schrift Fleisch nennt, Geist treten zu lassen, und als ursächliches Mittel dieser

Umwandlung die Gnade betrachtet, die andere, welche das Geschäft der Erziehung in die Entwicklung der Naturkraft setzt, und bloß menschliche Kräfte als Mittel hiezu in Anwendung bringt, also Fleisch durch Fleisch erzieht. Einen Mittelweg gibt es wie gesagt nicht, und auch diejenigen, welche das fürchten, was sie „Extreme" nennen, und sich darum gegen die Mitte, d. h. gegen die trennende unausfüllbare Kluft hin, drängen, sind bloß in einer Selbsttäuschung befangen, welche ihrem Denken keine Ehre macht. Wären sie im Stande, die Consequenzen ihrer Grundansichten rückhaltslos zu ziehen, so müßten sie direct bei Diesterweg ankommen, den ich wohl mit Recht als den Hauptrepräsentanten der zuletzt genannten Seite nennen kann. In einem kosmologischen Bilde ausgedrückt: es stehen heutzutage zwei Sonnen am pädagogischen Himmel, die eine in ewiger Positivität leuchtend, die andere in ephemerer Negativität irrlichternd: Christus und — Diesterweg. (Man verzeihe diese Zusammenstellung; es ist traurig genug, daß es so ist.) Gibt es nun kometenartige Gemüther, welche auf der Grenze zwischen beiden Sonnengebieten irren, und beiden gewissermaßen noch angehören, so müssen sie, so bald sie sich condensiren und der negative Ansatz in ihnen Zuwachs erhält, zusehens immer entschiedener gegen die ihnen verwandte negative Sonne gravitiren, bis sie zu fester Gebundenheit in dem Gebiete, dem sie innerlich angehören, gelangen. Wenn nun aber von denen, welche sich als die ausschließlichen Repräsentanten des Fortschritts zu betrachten gewohnt sind, die Richtung, welche der Schulbote bisher eingehalten hat, immer wieder als „Rückschritt," „Reaction," „Stabilität" und wie die Schlagwörter aus Diesterwegs Wörterbuch alle heißen, verschrieen wird, so hat der Schulbote deßhalb nie großen Lärm geschlagen; denn er weiß gewiß, daß es nicht so ist, und jene wissen's im Grund auch. Vorliegende Sammlung mag Zeugniß dafür geben. Der Herausgeber legt sie darum getrost einsichtigen und unbefangenen Beurtheilern vor; er hofft zuversichtlich, daß sie nicht umhin

können werden, in so manchen seiner Ansichten, die, wie er wohl weiß, dem Strom der Zeitmeinung entgegen sind, den Wahrheitsgehalt anzuerkennen, wird aber auch Belehrung, wenn sie mit Ruhe ertheilt wird und sich nicht auf bloße Behauptungen beschränkt, gerne annehmen.

Zuffenhausen, den 29. Mai 1852.

L. V.

Inhalt.

Ein Wort über Formalismus in der Erziehung.

Es ist ein charakteristischer Zug unserer Zeit, daß sie mit Hilfe von Maschinen die Arbeit möglichst vereinfachen und erleichtern und Menschenkraft ersparen will. Das dominirende Streben einer Zeit thut sich aber, eben weil es im Geist der Zeit liegt, auf allen Lebensgebieten mehr oder minder auffallend kund. Auf dem Gebiet der Erziehung (und des Unterrichts) scheint es mir in der stets zunehmenden Methoden-Industrie sich zu äußern, welche unter uns Deutschen trotz der englischen Twistfabrikation überhand nimmt. Es ist das eine schöne Regsamkeit; aber die Sache hat auch ihre bedenkliche Seite. Die großen Fabrikherren überspannen den Bogen und — machen Bankerott und das ist noch das Beste, zumal wenn es je eher je lieber geschieht. Die armen Baumwollenarbeiter aber an den Maschinen mit ihren Kindskindern, die für Rechnung der großen Herren arbeiten, versiechen elendiglich.

Was heißt denn erziehen? Doch wohl nichts anderes, als Persönlichkeiten bilden? Ist das, so sind die diesem Zweck entsprechenden Mittel, die Bildungsmittel, nicht Methoden, Formen und äußere Ordnungen, sondern wieder Persönlichkeiten und zwar gebildete Persönlichkeiten, gleichwie der Diamant nur mit Diamantenstaub geschliffen werden kann. Der (zu erziehenden) Persönlichkeit ist nur die (erzogene) Persönlichkeit ebenbürtig. Formalismus, wie er uns z. B. in der Einrichtung der wechselseitigen Erziehung entgegentritt, widerstrebt dem Wesen der Erziehung. Es geht dabei Geist und Persönlichkeit verloren, anstatt daß gewonnen wird, und zwar beim Erzieher und beim Zögling. Bei diesem; denn es wird dadurch eine bloße Gewöhnung und Dressur für äußere Ordnung und Zucht zuwege

gebracht und der Mensch mehr oder weniger zu einer wenn auch verständigen Maschine gemacht. Bei jenem; denn es wird dabei auch eine an sich kräftige und lebendige Persönlichkeit von Formen und Gesetzen so umstellt und verdeckt, daß ihre unmittelbare Einwirkung auf den Zögling beinahe überflüssig und sogar unmöglich wird; sie darf — so zu sagen — nur noch den Maschinisten machen, der das complicirte Räderwerk im geregelten Gang erhält. Ich glaube nicht groß zu irren in der Behauptung, daß heut zu Tage echte Originale von Erziehern seltener sind, als früher, und das kommt doch wohl mit daher, daß der allgemein verbreitete Glaube an die Methode keine frische, eigenthümlich gerichtete Individualität aufkommen läßt. Originale haben freilich auch ihre Formen, oft sehr eigenthümliche; aber sie sind bei ihnen keine bloße Formen, sondern Leben und Geist; werden sie abstrahirt und zur Methode versteinert, so sind sie — Petrefacte, die in ein Naturalien-Kabinet gehören, an denen man wohl auch nützliche Studien machen kann. Der Nachahmer des Originals aber, der, wie es räuspert und wie es spuckt, ihm glücklich abgegukt hat, ist nichts, als der Esel in der Löwenhaut. — Und — gerade das Geistigste in der Persönlichkeit, dasjenige, was die Person erst zur Person im höchsten Sinne des Worts macht, nämlich der religiöse Faktor geht am meisten dabei verloren oder kann, wo er noch nicht thätig ist, nicht aufkommen. Denn einmal ist schon an und für sich selbst klar, daß die Kraft sowohl des Erziehers, als des Zöglings bei jenem in der Handhabung und Durchführung, bei diesem in der Einlebung und Befolgung jener alle Schritte abmessenden Formen so sehr aufgeht und verzehrt wird, daß andere wenn auch noch so wichtige Seiten der Erziehung darüber vernachlässigt werden müssen. Für's andere, macht der Formalist uns die Einwendung: „uns liegt das Religiöse eben so sehr am Herzen, als euch, wir wollen's auch zur Hauptsache machen, ja wir möchten es eben gerne in unseren Ordnungen, Gesetztafeln, Censuren gleichsam verkörpern, so daß es dem Zögling immer vor Augen schwebt;" so erwidern wir: wir wollen euch eure edle Absicht nicht wegstreiten; aber was erreicht ihr damit? ihr kommt eben über's Formalisiren und Mechanisiren nicht hinaus und das geht am allerwenigsten in der Religion an. Formalismus ist der

diametrale Gegensatz ächter Religiosität; diese gedeiht nur auf dem Boden des freien Geisteslebens, welches sich die Wege seiner Mittheilung, so wie seiner Empfänglichkeit nicht zum Voraus vorzeichnen läßt, sondern in jedem einzelnen vorkommenden Fall in seiner eigenthümlichen Weise gibt und empfängt. Ließe sich somit nicht aus dem vorherrschend formalistischen Streben unserer kalten, reflexiv verständigen Zeit eines Theils wenigstens der merkwürdige Umstand erklären, daß es, während doch von allen Seiten her die Nothwendigkeit religiöser Jugenderziehung anerkannt, ja oft sogar stark betont wird, hierin doch nicht besser werden will, sondern sich dem Schlimmeren zuneigt?

Hätten wir nun damit der Form und dem Gesetz den Stab gebrochen? Keineswegs! Wir sagen nur: die freie (natürlich gebildete) Persönlichkeit mit ihren Lebensausstrahlungen ist das eigentliche Geheimniß erzieherischer Wirksamkeit; die Methode ist keine Panacee — weder für jeden Zögling, noch viel weniger für jeden Erzieher. Formen, Gesetze, Ordnungen müssen sein, schon darum, weil die zu erziehende Persönlichkeit oft für rein geistige Einwirkungen noch nicht empfänglich ist, aber auch darum, weil die Persönlichkeit jedes Erziehers als eine endliche ihre Schranken, ihr bestimmtes Maß von Kraft hat, über das sie nicht hinausgehen kann.*) Somit sind Formen und Ordnungen einerseits Erleichterungsmittel für die erzieherische Wirksamkeit, andererseits Surrogate für das, was an erziehender Persönlichkeit mangelt. Je geweckter, empfänglicher der Zögling, je kräftiger und durchgearbeiteter die Persönlichkeit des Erziehers, je mehr sie also im Stande ist, durch sich selbst geistig zu wirken und ihre Wirkungen ohne Form und Gesetz, ohne Carcer und Bakel unmittelbar durch ihre lebendige Erscheinung und ihr lebendiges Wort auf den andern Geist überzutragen, desto weniger bedarf sie jener Surrogate und Erleichterungsmittel. Und wir dürften somit als erste Regel aufstellen: nur so viel Formen,

*) Es ließe sich hier eine interessante Parallele anknüpfen zwischen der Erziehungsweise des endlichen, menschlichen Erziehers und der des unendlichen, göttlichen Erziehers, der ja auch, so lange seine unmittelbare Geisteseinwirkung noch beschränkt war durch die fleischliche Gesinnung des A. T. Israels, das Gesetz zum „Erzieher auf Christum" machte, geistlich gerichtete Seelen aber mehr unmittelbar durch Wort und Geist erzieht.

als der Mangel an Empfänglichkeit für rein geistige Einwirkung auf Seiten des Zöglings und der Mangel an Fähigkeit rein geistiger Einwirkung auf Seiten des Erziehers fordert. Je mehr der Erzieher Form und Gesetz entbehren kann, desto besser; je mehr er sich damit umstellen und durch sie wirken muß, desto schlimmer. Form und Persönlichkeit müssen sich gegenseitig zu einem Ganzen verbinden. Nur so viel Form, als Persönlichkeit fehlt. Wo zu viel Form ist, da entsteht Mechanismus, wo zu wenig ist, Unordnung. Hieraus ergibt sich als zweite Regel, welche nur die andere Seite der ersten ist: nur so viel Form, als die Persönlichkeit beleben kann. Die angewendeten Formen dürfen keine bloß aufgetragene Tünche, kein bloß angelerntes und nachgemachtes System von Regeln und Handgriffen, sie müssen aus der Persönlichkeit, natürlich unter freier, lebendiger Aneignung des Fremden, gleichsam herausgewachsen, geistig durchgearbeitet und belebt sein, weßwegen nicht jede Methode für jeden Lehrer und Erzieher paßt. Geistig arbeitende und zur Vollkommenheit strebende Erzieher und Lehrer, die aus ihrem Geschäft nicht, wie so viele Tausende, ein bloßes Gewerbe machen, werden sich nie bei einer angelernten Methode beruhigen.

Wir möchten noch einen anderen Gesichtspunkt andeuten, aus welchem wir diesen Mechanismus feststehender Formen betrachten können. Wir fassen die Erfolge dieser Erziehungsweise in's Auge. Welches werden diese sein? Jeder Mechanismus, auch der geistige, ist mit einer Art von Zwang verbunden. Naturen nun, welche ohnedieß einen Sinn für äußere Ordnung haben, werden sich diesen Zwang gefallen lassen, sich sogar gern in diesen Formen bewegen, aber in der Gefahr stehen, mechanische Formen- und Ordnungsmenschen zu werden, die sich in ihrer äußerlichen Gesetzlichkeit selbst genügen und höheren Anforderungen ihr Ohr verschließen. Andere hingegen und zwar vielleicht gerade die energischeren, tiefer gründenden Geister müssen sich ärgern, wenn sie sich überall von der Absichtlichkeit — und wie deutlich und plump gibt sich diese in den vielen Formen und Gesetzen zu erkennen! — verfolgt sehen, mit welcher man es auf ihre Erziehung abgesehen hat und — nititur in vetitum, d. h. die Absichtlichkeit macht sie schlimmer, sie thun gerade das, was sie nicht sollen. Die beste Erziehung ist die, welche am

wenigsten Erziehung sein will, bei welcher der Schein der Absichtlichkeit am meisten vermieden ist. Der Zögling soll so wenig als möglich merken, daß man ihn erziehen will. Unabsichtlichkeit beabsichtigen (nicht affectiren und heucheln) ist eine Hauptkunst des Erziehers. Wie kann er aber dieß anders, als dadurch, daß er seine eigene Persönlichkeit immer entschiedener vergeistigen, heiligen, verklären läßt!

Ueber das Turnen in den Volksschulen.*)

Seit im Jahr 1840 der gallische Hahn uns Deutschen seine Krallen gezeigt hat, ist das Turnen wieder Tagesfrage geworden. Während man es aber früher als Mittel gegen Verweichlichung und gegen die Nachtheile des vielen Sitzens bei der Jugend der höheren Lehranstalten anwandte, preist man es jetzt als Mittel zur Wehrhaftmachung des ganzen Volks und als Vorschule für den Heerdienst an, will es deßhalb als nothwendigen Theil der Jugendbildung angesehen und in allen Schulen zu Stadt und Land bis zur kleinsten Dorfschule herab eingeführt wissen. In dieser Richtung sind neuerdings mehrere Broschüren erschienen**) und ist der Gegenstand in der württembergischen Ständeversammlung zur Sprache gekommen (s. Schulb. 1843. S. 60). Wir sind nun nicht gemeint, die Nützlichkeit des Turnens überhaupt zu bestreiten; jeder, der auch nur einige Wochen derlei Leibesübungen obgelegen hat, muß den wohlthätigen Einfluß derselben auf seine körperliche Gesundheit erfahren haben. Wir reden hier nur von der Einführung des Turnens in den Volks-

*) Der Aufsatz ist im Jahr 1844 geschrieben.

**) z. B. das Turnen und die Volkserziehung. Frankf. 1843. Das Turnen und der Kriegsdienst. Von Dr. W. B. Mönnich. Stuttg. 1843.

schulen und bekennen von vorn herein, daß wir uns von der Zweckmäßigkeit, Nothwendigkeit und Thunlichkeit desselben bis jetzt noch nicht überzeugen konnten. Wir versuchen, unsere Gründe hiefür darzulegen.

Daß unsere Volksschuljugend eines gewissermaßen nöthigenden Antriebs bedürfe, sich körperlichen Uebungen hinzugeben, behaupten die Lobredner des Turnens in Volksschulen nicht; sie übt sich bei ihren Spielen von selbst im Laufen, Springen, Klettern, Werfen und hat außerdem bei ihren ländlichen Arbeiten vollauf Gelegenheit zur Abhärtung und zur Uebung ihrer Kräfte. Aber man will ihren Bewegungen Zweck und Absicht geben, ihr Spiel in eine kunstmäßige, methodische Uebung umwandeln. Doch das ist's eben, was uns vor Allem bedenklich scheinen will. Der Jugend ist das Spiel an und für sich Zweck, die dabei stattfindende körperliche Bewegung und Anstrengung ist ihr nur Mittel, sie denkt nicht daran, daß diese ihr nützlich und zuträglich sei, sie will bloß das Vergnügen, welches sie dabei findet. Und so soll es sein; wäre es anders, so wären unsere Kinder nicht mehr Kinder. Beim Turnen soll es anders sein, hier wird die Bewegung und Anstrengung Zweck, das zeitenweise etwa sich damit verbindende Vergnügen des Spiels ist bloß Mittel. Laufen wir auf diesem Wege nicht Gefahr, die der Jugend natürliche Heiterkeit und Harmlosigkeit zu verkümmern, besonders wenn, wie dieß bei der Jugend des Landvolks der Fall ist, ihre Spielzeit ohnedieß durch ökonomische Ansprüche sehr beschränkt ist? Dürfen wir es ihr nicht gönnen, daß sie auch einmal beim Spiel sich und ihre Sorgen vergesse und sofern es nur innerhalb der Grenzen der Sittsamkeit geschieht, nach Herzenslust ihre Flügel schwinge? Ja ist nicht das Gewähren eines möglichst freien Spielraums für die Aeußerungen der kindlichen Heiterkeit von höchst wohlthätigem Einfluß auf die Gemüthsbildung, auf die ganze Erziehung des Kindes? Man will in unserer Zeit Alles formalisiren, mechanisiren und methodisiren. Ich dächte, 5 Stunden des Tags unter dem Joch der Schul-Methode und Schul-Disciplin und vielleicht ebenso viel im Mechanismus der Haus- und Feldarbeit wäre für unsere Kinder genug. Ihr Spiel lasse ihnen die Methode unverkümmert. Man erinnert freilich an die Griechen; da sei ja das

Turnen auch getrieben worden und die Jugend sei doch heiter geblieben. Wohl, aber dagegen durften die Kinder nicht fünf Stunden in die Schule, abgesehen davon, daß dort die Gymnastik noch ganz andere Reize hatte. Allerdings wäre das Turnen für die müßigen Jungen, die außer der Schule stets auf den Gassen herumlungern und ihren Unfug treiben, eine ganz herrliche Zucht; aber das lasse man ehrlicher Leute Kinder, die zu nützlicher Beschäftigung angehalten werden und des Tags nur eine oder zwei Stunden, oft diese nicht einmal, zu „ziemlicher Kurzweil" haben, nicht entgelten. Man wird freilich sagen: „das Spiel soll den Kindern durchs Turnen nicht genommen werden." Aber woher sollen sie im Winter bei den kurzen Tagen Zeit dazu bekommen, wenn sie 5 Stunden in der Lernschule und auch nur eine Stunde in der Turnschule gewesen sind? Vom Sommer gar nicht zu reden, wo man ja die gewöhnliche Schule abkürzen muß, um die Kinder so bald als möglich wieder ihren Eltern zur Arbeit zurückzugeben.

Die Absichtlichkeit, angebracht an einem Ort, wo sie nicht hingehört und die künstliche Mechanisirung einer Thätigkeit, welche ganz der kindlichen Freiheit überlassen werden sollte, hat einen andern Uebelstand zur Folge, nämlich eine unnatürliche Verfrühung des Selbstgefühls. Den Beleg zu dieser Behauptung gibt das Turnwesen früherer Zeit. Dieses hauptsächlich brachte die burschikose, deutschthümlerische Renomisterei in die Gymnasien, ja sogar in die lateinischen Schulen. Knaben anticipirten die Studentenjahre und ahmten die Unsitten der Studenten nach, Jünglinge auf den Universitäten fühlten sich zu politischen Weltverbesserern berufen. Nichts aber verunstaltet den Charakter mehr, als wenn die Lebensalter ihrem Charakter nicht treu bleiben und wer in der Jugend das Mannesalter anticipirt, wird im Mannesalter in die Thorheiten der Jugend gerathen. Man wird uns freilich entgegnen: „das Turnen hat nicht nothwendig etwas mit Burschikosität, Demagogie u. dergl. zu thun." Das sagen wir auch nicht und wir glauben auch, daß die Regierungen schon dafür sorgen werden, daß die alten Verirrungen nicht wieder auf's Tapet kommen. Aber irgend ein Geist und zwar ein Hochgeist muß und wird sich mit dem Turnen verbinden; ists nicht in jener Form, so wirds in einer andern geschehen.

Das Turnen hat an und für sich, wenigstens in die Länge, keinen Reiz für Kinder, keinenfalls einen so großen, daß sie die süße Freiheit des Spiels dafür dran geben, es muß noch irgend eine Lockspeise dazu kommen. Nun will man jetzt das Turnen als Vorschule für den Kriegsdienst, als Mittel zur Hebung des Volksgeistes neu beleben. Der Turngeist wird also einen militärisch-patriotischen Anstrich bekommen. Man wird die Jugend auf den Turnplätzen mit dergleichen Liedern begeistern, pompöse Turnreden über die Mannhaftigkeit, Tapferkeit, den Waffenruhm der deutschen Nation halten und den Franzosen und Russen tüchtig mitspielen u. s. w. Versteht sich, daß die Buben das Alles glauben, sich in diese Ideen hineinleben und verrennen und wohl gar am Ende davon überzeugt werden, daß sie selbst auch die heroischen Eigenschaften der deutschen Nation, zu der sie ja gehören, besitzen, ehe sie noch Proben davon abgelegt haben. Der Soldat wird ihr Ideal; wie der Gymnasiast und Lateinschüler nach dem Studenten, so werden sich die Stadt- und Dorfbuben nach den gedienten Soldaten, die ohnedieß im Dorf den Ton angeben, bilden. Und was den Patriotismus betrifft, so wird allerdings die negative Seite desselben sich glänzend entfalten; unsere Jungen werden gewaltige Russen- und Franzosenfresser werden. Ob man das aber eine Hebung des Volksgeistes wird nennen können, dürfte sehr zweifelhaft sein. Es will mir scheinen, als wenn wir die bäurische Rohheit und Ungeschliffenheit nur in einem etwas anständigeren Rock werden zu sehen bekommen, daneben aber mit einer guten Dosis altkluger Anmaßung und Einbildung versetzt. Man wird überhaupt dem niederen Volk und seiner Jugend niemals den Patriotismus in der Gestalt einimpfen können, wie er Eigenthum der höheren Stände ist; es fehlt dort die ganze Unterlage der Bildung, von welcher er bei diesen getragen wird, es wird bei einer solchen äußerlichen Uebertragung immer eine Art tragikomischer, carikaturartiger Verzerrung herauskommen, etwa, wie wenn eine Ruine von einem alten Soldaten in einem abgetragenen Generalsrock paradirt. In diesem Fall kann möglicher Weise von einem General außer dem Rock sonst nichts, als die Generalseinbildung anzutreffen sein.

Auch von einer andern Seite her wird diese Anmaßung und

Einbildung der turnenden Jugend Nahrung bekommen. Sieht diese nämlich, wie eifrig man sich sogar um ihr Spiel bemüht (denn der Ernst der Lernschule wird sich doch schwerlich auf den Turnplatz verpflanzen lassen, das Turnen wird doch immer etwas Spielartiges behalten und haben müssen), so muß sie nothwendig in ihren eigenen Augen an Wichtigkeit gewinnen und sich für berechtigt halten, ihre Ansprüche zu steigern; die Scheu vor dem Alter wird Noth leiden, der jugendliche Muthwille wird sich gegen die Erwachsenen kecker äußern und die Geschmeidigkeit des Willens nicht im Verhältniß mit der Geschmeidigkeit der Glieder wachsen. Ob die turnenden Bauernjungen an harter, strenger Arbeit auch noch so viel Lust tragen werden, wollen wir nur als Frage hinstellen. Gewinnen dürfte ferner die Zucht gerade nicht, wenn der Turnplatz unter das Commando alter Unteroffiziere gestellt wird. Soll aber der Schullehrer auch Turnlehrer sein, so weiß ich nicht, ob er dadurch an Autorität gewinnen wird; jedenfalls dürfte es für viele, namentlich jüngere Lehrer eine schwer zu vermeidende Klippe sein, daß sie sich durch die Kinderbeschäftigung nicht auf eine Weise zu den Kindern erniedrigen, welche Christus nicht gemeint hat, wenn Er sagt: Werdet, wie die Kinder. Ebenso wenig ersprießlich wäre freilich auf der andern Seite der stoische Ernst anderer Lehrer.

Aber ist denn das Turnen wirklich so nothwendig? trägt es denn so wesentlich zur Wehrhaftmachung des Volks bei? sind denn unsere Niederlagen im Kriege der Vernachlässigung und unsere Siege in alter und neuer Zeit der Uebung des Turnens zuzuschreiben? Wir läugnen nicht, daß einem Turner seine Turngewandtheit im Kriege und auf dem Exercirplatz sehr zu Statten kommen kann; das Turnen schmeidigt und stählt die Glieder und so wird er namentlich alle Exercirübungen leichter und schneller erlernt haben. Aber was schadet es, wenn etwas mehr Zeit darauf geht; Officiere und Recruten haben ja Zeit dazu. Und im Krieg dürfte doch besondere Gewandtheit hauptsächlich nur im Vorpostengefecht wesentliche Dienste thun und dazu dürfte man leicht unter der Mannschaft eine gehörige Zahl von Leuten finden, welche sich durch Anstelligkeit und Leichtigkeit in der Bewegung auszeichnen und noch durch besondere Uebungen in dieser Richtung sich vervollkommnen ließen. Die Orleans'schen Jäger

in Frankreich werden nicht lauter Turner von Jugend auf sein und doch zeichnen sie sich durch außerordentliche Gewandtheit der Bewegung aus. Doch wir sind auf dem militärischen Gebiet nicht zu Hause und müssen die Verfolgung des Gegenstandes ins militärische Detail Andern überlassen. Jedensfalls kann nicht bestritten werden, daß die Jugend unseres Landvolks eine ausgezeichnete Vorschule für den Kriegsdienst durchmacht, welche die Turnübungen unserer studirenden Jugend und wenn sie noch so hoch getrieben werden, nicht zu ersetzen vermögen; denn der Soldat muß nicht bloß hurtig laufen und über Gräben wegsetzen, sondern auch Lasten tragen, Strapazen aushalten, auf nassem Boden, oder gar auf Schnee campiren können u. dergl. Ja es dürfte die Frage sein, ob in einem Kriege nicht am Ende doch die Strapazenfähigkeit, Körperstärke und Ausdauer der Mannschaft den Sieg davon trägt über die Hurtigkeit und Gewandtheit. Aber, sagt man, beides beisammen wäre eben besser. Gut, wenn sich nur Beides so leicht vereinigen ließe. Daß es Individuen gibt, die Beides wirklich vereinigen, lehrt allerdings die Erfahrung; aber ob es darum auch allgemein möglich ist, ist damit noch nicht bewiesen. Wir werden jene Erfahrung eben so gut zu den Ausnahmen rechnen dürfen, als es entschieden zu den Ausnahmen gehört, wenn Einer auf geistigem Gebiet Gewandtheit der Form mit der Tiefe und Kraft des Gedankens in gleichem Maße verbindet. Davon, daß unsere studirende Jugend in körperlicher Gewandtheit es weit bringt, dürfen wir nicht den Schluß machen, daß es auch der ländlichen Jugend möglich sei. Jene besitzt mehr Agilität des Geistes als diese, und wenn doch der Körper das Organ des Geistes ist, so dürfte geistige Regsamkeit eine nicht gering anzuschlagende Bedingung für die Erwerbung körperlicher Gewandtheit und Geschmeidigkeit sein. Zudem sammelt sich bei munteren Knaben, welche viel sitzen müssen, so viel Elastizität in den Gliedern an, daß ihnen eine explosionsmäßige Entladung derselben, wie sie das Turnen herbeiführt, eigentlich Bedürfniß ist, während bei Kindern, welche viele und oft schwere körperliche Arbeiten verrichten müssen, die Kraft sich allmälig verzehrt und kein Reiz zu außerordentlicher Kraftübung mehr übrig bleibt. Doch körperliche Gewandtheit und Stärke können bei einem Individuum, wie bei einem Volk,

in hohem Maße vorhanden sein und es fehlt doch das eigentliche Geheimniß der Wehrhaftigkeit. Dieses beruht und heutigen Tags mehr, als zu irgend einer andern Zeit auf einem geistigen Faktor, auf der Liebe zu Fürst und Vaterland. Wir sagen nicht, daß diese Alles thun und daß über ihr alle andere Wehranstalten vernachlässigt werden dürfen; aber wir behaupten, daß ohne sie die trefflichsten Wehranstalten unnütz sind. Das hat uns Deutsche unsere Geschichte, besonders unsere neueste, genugsam gelehrt. Nicht die Kriegskunst unserer Feinde, unsere eigene Zwietracht, unser Abfall von uns selbst hat uns besiegt; nicht die Kraft und Schnelligkeit unserer Fäuste und Füße hat uns gerettet, die Vaterlandsliebe, die das Schwert geführt, hat dem Unterdrücker den tödtlichen Streich beigebracht. Darum versäume nicht, wessen Pflicht es ist, alle möglichen und ohne sittlichen Nachtheil auszuführenden materiellen Wehranstalten zu treffen, man versäume nicht, dem Thron und Vaterland durch ein humanes und väterliches Regiment die Liebe des Volks zu erwerben. Die Schule aber belasse man bei ihrer Aufgabe, die ihr allerdings auch in dieser Nationalangelegenheit gestellt ist, in die Herzen der Kinder die Keime des Patriotismus zu legen, hoffend, daß diese durch die Erfahrungen des Lebens zu einer gesunden Frucht ausreifen werden, vergesse es aber nicht, daß wir, wo wir einen dem Charakter des niederen Volks überhaupt und namentlich unseres schwäbischen zusagenden Patriotismus erziehen wollen, diesem eine religiöse Grundlage geben müssen. Ein Volk, das seine Stärke in dankbarer Liebe zu Gott hat, ist unüberwindlich.

Am Ende wird übrigens die ganze Sache an dem praktischen Stein des Anstoßes zerschellen. Es dürfte nämlich keine Frage sein, daß die allgemeine Einführung des Turnens in allen Lehranstalten bis zur Dorfschule herab geradezu unmöglich ist. Mit Gewalt läßt sich freilich Alles machen; aber daß diese in unserem Fall das allerunzweckmäßigste Mittel wäre, ist leicht einzusehen. Es müßte, wenn man auch nur einige Hoffnung des Gelingens haben wollte, vor Allem der Grundsatz feststehen, daß das Turnen sowohl bei Eltern, als bei Kindern Sache der Freiwilligkeit sei. Dann aber würde man, weit entfernt, zur allgemeinen Einführung des Turnens zu gelangen, bald einsehen,

daß man eine ganz und gar unpopuläre Sache zur Sache des Volks zu machen versucht hat. Oder wer wird glauben, daß unser Landvolk im Sommer seine Kinder und zwar gerade die älteren unter den schulpflichtigen täglich eine Stunde und noch außerdem Mittwochs und Samstags den ganzen Nachmittag (so schlägt man vor) dem Turnlehrer schicken werde, während der Schulmeister Mühe hat, sie für die auf zwei frühe Morgenstunden verkürzte Sommerschule zusammenzubringen? Und wer wird glauben, daß Kinder, welche zu für ihr Alter anstrengenden Arbeiten angehalten werden, Lust haben werden, sei es vor oder nach der Arbeit sich den ermüdenden, gliederreckenden Uebungen des Turnens zu widmen? Wollte man darum das Turnen auf den Winter beschränken, so würde nicht nur das im Winter Gewonnene im Sommer größten Theils wieder verloren gehen und die geschmeidigten Glieder würden wieder einrosten, sondern es würden sich fast dieselben Schwierigkeiten wiederholen. Landleute haben auch im Winter Arbeit genug für ihre Kinder, um sie nach fünfstündiger Dauer der Schule mit Sehnsucht zu erwarten; sie werden auch da schwerlich ihr Interesse dem Turnplatz opfern. Und die Kinder werden sich die wenige Zeit, die ihnen bei den kurzen Tagen noch außer der Schule bleibt, um sich den überaus beliebten Winterspielen des Schlittenfahrens, Eislaufens und Schneeballenwerfens zu widmen, nicht nehmen lassen wollen. Gesetzt aber auch, wir wären so glücklich, den Turnenthusiasmus bei Eltern und Kindern während der Schulzeit im Fluß zu erhalten, wie wollen wir das Werk bei der confirmirten Jugend bis zum militärpflichtigen Alter fortführen? Denn ohne Zweifel wäre gerade in diesem Alter, wo die Glieder sich erst recht zu dehnen und der ganze Organismus sich zu consolidiren anfängt, das Turnen von wohlthätigerem Einflusse, als in jedem andern. Aber gerade jetzt setzt das Leben unübersteigliche Hindernisse entgegen. Denn jetzt ist der langersehnte Zeitpunkt gekommen, wo der Vater ohne Zweifel mit Recht den Sohn in nicht mehr anderweitig geschmälerten Anspruch für die Bedürfnisse der Oekonomie nehmen zu dürfen glaubt. Ebenso wenig werden Handwerksmeister sich gutwillig gefallen lassen, daß ihre Lehrjungen und Gesellen von der Arbeit weg auf den Turnplatz laufen und ihn allein zu Hause sitzen lassen und einen Zwang

auszuüben wird man nimmermehr das Recht haben. Wie aber, wird dann nicht die in den Schuljahren etwa gewonnene Geschmeidigkeit der Glieder in den Lehrlings- und Gesellenjahren wieder ganz verloren gehen und das Turnen in der Volksschule vergebliche Arbeit sein? Der Vorschlag, das Turnen mit den Lehrjungen und Gesellen am Sonntag nach der Kinderlehre fortzusetzen, zeigt nur, bis zu welchem Aeußersten man eine Idee, von deren Unmöglichkeit man sich bei Gestalt der Sachen überzeugen sollte, zu treiben im Stande ist. Man scheut sich nicht, um ihretwillen sogar heilige Interessen zu opfern. Man sage nicht: durch das Turnen würde doch die Jugend von ihrem sonstigen Sonntagsunfug abgehalten. Den läßt sie sich durch das Turnen nicht nehmen; vielmehr würde sie in der von oben herab empfohlenen und angeordneten Entheiligung des Tages des Herrn nur eine Autorisation anderer Sonntagsentheiligungen erblicken. Ueberdieß wäre eine solche Verletzung des religiösen Bewußtseins das sicherste Mittel, das ganze Turnwesen bei unserem Volk in völligen Mißkredit zu bringen. Dem Volk erscheint ohnehin das Turnen als etwas Seiltänzermäßiges, das seinem einfachen und auf's Praktische gerichteten Natursinn nicht zusagt.

Und endlich kann auch hier der Kostenpunkt nicht übergangen werden. Man braucht einen Turnplatz und zwar, wie die Vertheidiger der Sache selbst verlangen, in der Nähe der Schule. Man wird also nur einen um so höheren Ankaufspreis bezahlen, vielleicht sogar Häuser auf den Abbruch erwerben müssen. Man braucht eine bedeckte Turnhalle für den Winter. Der Turnplatz muß umfriedigt, geebnet, mit feinem Sand bestreut und sodann zum Wenigsten mit einem Klettergerüst, einem Schwebebaum, einigen Recken, Barren, einem Springgerüst, einem Gerkopf und den dazu nöthigen Wurfstangen ausgestattet werden. Außer diesen Kosten der ersten Einrichtung verursacht die Unterhaltung des Platzes und der Geräthschaften und die Besoldung des Lehrers noch jährliche Ausgaben.*) Wer soll alle diese Kosten be-

*) Auch Ausgaben für Kleiderreformen würden sich bald als nothwendig herausstellen; denn die oft wenig anpassend gemachten Kleider, namentlich Beinkleider und die schweren, mit Nägeln beschlagenen Schuhe würden doch immer der Agilität Fesseln anlegen.

streiten? Sicherlich wird der Staat seine milde Hand nicht aufthun, wenigstens nicht sehr weit. Die Gemeinden werden dran glauben sollen, die armen Gemeinden, die den immer höher steigenden Commun- und Amtsschaden kaum zu erschwingen im Stande sind und in den langen Friedensjahren sich tiefer verschuldet haben, als während des Krieges. Ueberrede sich darum, wer da will, daß sie sich werden mit heiterer Miene dazu verstehen, einer Sache, die ihnen nun einmal zum Mindesten überflüssig erscheint, Opfer zu bringen, die gewiß für den größten Theil derselben nicht unbedeutend sein würden.

Ueber den Vorschlag, unsere Kinderrettungs-Anstalten in Wehrlianstalten zu verwandeln.

In den Blättern aus Süddeutschland (1847. III. S. 247 ff.) hat Hr. Emil Riecke „einige Gedanken über wohlfeilere Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder" niedergelegt, die wir uns näher zu besprechen erlauben.

Angesichts der bedenklichen Thatsache, daß von den 18,000 Kindern, welche in Württemberg als verwahrlost angenommen werden können, nur 3000 theils in Anstalten, theils in Familien zur Erziehung untergebracht sind, verzweifelt Hr. Riecke an der Möglichkeit, die übrigen 15,000 oder auch nur einen erklecklichen Theil derselben zu versorgen, wenn man nicht Anstalten gründe, welche bedeutend weniger Kosten verursachen, als unsere bestehenden Rettungsanstalten. Wohlfeilere Anstalten müsse man haben, sonst wachse uns das Uebel über den Kopf. Wie aber zu wohlfeileren Anstalten kommen? Hr. Riecke antwortet: dadurch, daß man die Kinder den größeren Theil der auf sie verwendeten Kosten durch ihrer Hände Arbeit wieder ersetzen läßt. Wie wäre

dieß aber zu bewerkstelligen? Antwort: gerade so, wie in der Familie, wo ja die Arbeit der älteren Familienglieder den Unterhalt auch für die jüngeren erwerben hilft. Wir müssen also „ältere Zöglinge bekommen, deren Arbeit mehr werth ist, als ihr augenblicklicher Unterhalt kostet, so daß von diesem Mehrwerth ihre jüngeren Unglücksbrüder erhalten werden können;" es ist also nöthig, „die Zöglinge nicht wie bisher bloß bis zum vierzehnten Jahr, sondern bis zum zwanzigsten Jahr beizubehalten, damit sie den auf sie gemachten Aufwand großentheils wieder durch ihre eigene Arbeit zu ersetzen im Stande sind." Der Rath ginge somit kurz dahin, die sogenannten Wehrlianstalten nach Württemberg zu verpflanzen.

Prüfen wir diesen Vorschlag genauer.

Als ich den Aufsatz zu Gesicht bekam, der in der Ueberschrift einen Vorschlag zu wohlfeilerer Erziehung verwahrloster Kinder ankündigt, wurde mein Interesse in hohem Grade angeregt; denn, selbst an Rettungsanstalten arbeitend,*) weiß ich aus eigener Erfahrung, wie sehr es diesen darum zu thun sein muß und zu thun ist, jedes Mittel zu ergreifen, durch welches Kosten erspart werden können. Auf der andern Seite, ich gestehe es, bemächtigte sich meiner zum Voraus einige Bedenklichkeit; ich bedachte, daß schon in rein materiellen Angelegenheiten das Wohlfeile nicht immer das Solide und ebendarum doch wieder nicht das Wohlfeilste ist; ich bedachte weiter, daß, wer vollends in Dingen, die auf's Geistige abzwecken sollen, die Wohlfeilheit zum Grundsatz erhebt oder wenigstens über Gebühr benachdruckt, auf schlüpfrigem Wege sich befindet und am Ende, vielleicht ehe er sichs versieht, über dem Suchen nach wohlfeilen Mitteln sich auch wohl den Zweck feil macht. Leicht geschieht es dann, daß die Sorge für den ökonomischen Erwerb die Rücksicht auf Erziehung, sowohl die intellektuelle als die sittliche, hintansetzen läßt, daß die Zöglinge bloß Mittel für den Erwerb und die Anstalt selbst, statt einer Erziehungs- und Rettungsanstalt, eine Erwerbsanstalt wird. Diese Klippe wußten auch wirklich nicht alle schweizerischen Wehrlianstalten zu vermeiden und Zellwe-

*) Ich war damals Inspector der Rettungsanstalten und der Schullehrerbildungsanstalt in Lichtenstern.

ger in seinem Werk: „die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergischen Grundsätzen" rügt dieß wenigstens (S. 237 f.) bei der Anstalt auf dem Spitalgut zu Basel, welche mit einer Zahl von höchstens 80 Zöglingen ein Gut von 221 Jucharten mit 8 bis 10 Stück Zugvieh und 20 Kühen zu bewirthschaften hat. Hier muß offenbar der pädagogische Zweck dem landwirthschaftlichen völlig untergeordnet werden, indem die Kräfte der Zöglinge, soll anders die Bewirthschaftung des Guts nicht Noth leiden, für diese verwendet werden müssen und eine speziell und individuell erziehende Einwirkung neben der Leitung des Ganzen zur Unmöglichkeit wird.

Indeß, wenn auch dieses Bedenken durch die Art und Weise der Ausführung des Plans beseitigt werden sollte, ein anderes läßt sich um so schwerer beseitigen. Hr. Riecke führt zur Erklärung der „merkwürdigen Unempfänglichkeit" für die Idee von Wehrlianstalten in Württemberg Worte des Herrn Rectors Eisenlohr an, nach welchen bei der Gründung jener schweizerischen Anstalten „mehr die Rücksicht auf die socialen Zustände, die klare Einsicht, daß ein radikaler Schritt gegen die Massenarmuth, insbesondere die erbliche Armuth geschehen müsse," vorgewaltet habe, während bei uns „die christliche Sorge für die Seelenrettung der einzelnen verwahrlosten oder der Verwahrlosung ausgesetzten Kinder die Rettungsanstalten hervorgerufen" habe. Es scheint, Hr. R. gebe jenem Motiv den Vorzug vor diesem. Wir können ihm hierin nicht beipflichten, geben ihm jedoch vollkommen Recht, wenn er in dem erstgenannten Motiv den Grund davon findet, daß die schweizerischen Armenerziehungsanstalten die Wehrliform angenommen haben. Ist nämlich einmal bei Errichtung einer Anstalt jenes untergeordnete Motiv, die Armuth, als das größte der Uebel, zu vertreiben, vorherrschend, so wird und muß es sich consequenterweise auch in der Einrichtung der Anstalt geltend machen, dieselbe wird darauf angelegt werden, die Armuth möglichst aus ihrer eigenen Mitte zu vertreiben, sie wird also die Zöglinge so viel als möglich zum Erwerb für die Anstalt benützen, um so dem öffentlichen Gemeinwesen seine Zuschüsse zum Bestehen der Anstalt möglichst zu ersparen; sie wird ferner als höchstes Ziel der Erziehung sich das vorsetzen, die Zöglinge zur größtmöglichen Erwerbsfähigkeit

heranzubilden, um so durch sie dereinst dem Gesammtkapitalvermögen des Volks einen Zuwachs zu verschaffen. Wir nennen dieß aber, wo es sich um Erziehung handelt, untergeordnete Motive. Die Erziehung hat den Menschen als Selbstzweck zu behandeln. Nicht Verminderung der Massenarmuth, nicht Vermehrung des öffentlichen Wohlstandes, sondern „die christliche Sorge für die Seelenrettung" muß ihre nächste und vornehmste Aufgabe sein. Und diesen Satz auf das Verhältniß des Zöglings zur Anstalt anwendend, müssen wir sagen: nicht darf der Zögling als Mittel zur Erhaltung der Anstalt verwendet, die Anstalt vielmehr muß als Mittel zur Erhaltung und Erziehung des Zöglings betrachtet werden. Ersteres widerspricht dem Begriff des Zöglings; sobald er zur Bedingung für das Bestehen der Anstalt gemacht wird, ist sein Zöglingsverhältniß zur Anstalt verkehrt und aufgehoben, er ist nicht mehr Zögling, sondern Arbeiter an der Anstalt und da er kein freier Arbeiter ist, der sein Verhältniß zu derselben nach freiem Belieben aufheben oder fortbestehen lassen kann, Sklave der Anstalt. Wolle man doch ein in der ganzen Natur und Einrichtung der menschlichen Gesellschaft gegründetes Verhältniß nicht aus lauter Humanität umkehren! Nirgends, wo das Erziehungsverhältniß ein natürliches ist, ist die Erziehung darauf berechnet, daß der Zögling dem Erzieher die Kosten der Erziehung ersetze. Wehe dem menschlichen Geschlecht, wenn dieser Grundsatz des Eigennutzes die heiligsten Bande, durch die Menschen unter einander verbunden sind, vergiftete! Die Generation der Erwachsenen hat von Gott und Rechts wegen die Pflicht, die jüngere zu erziehen, ohne daß diese jener die Kosten wieder vergütet; die jüngere Generation hat die auf ihr liegende Schuld nicht an die ältere, sondern wieder an eine jüngere Generation abzutragen.

Der Vorschlag involvirt aber auch in sofern ein Unrecht gegen die Kinder, als sie um so viel Jahre, als sie über das vierzehnte Jahr hinaus in der Anstalt behalten werden, verhindert werden, sich, wie die Kinder anderer Leute, etwas für sich selbst zu erwerben. Dieses Unrecht (ein Unrecht wäre es, weil es gegen die Sitte verstieße und die Sitte begründet auch ein Recht) tritt bei den schweizerischen Anstalten nicht in dem Grad hervor, als es in Württemberg der Fall wäre; denn dort ist es Sitte, daß die Knaben

erst nach der im sechzehnten oder achtzehnten Jahr stattfindenden Confirmation zur Erlernung eines bürgerlichen Berufs übergehen, bei uns aber geschieht dieß schon im vierzehnten Jahr. Gegen diese Landessitte würden Wehrlianstalten gar zu sehr verstoßen und sich darum auch in der Meinung des Publikums nicht empfehlen. Mußte sich doch Schreiber dieses von einem Mann, dem man seiner Standesbildung nach mehr Einsicht hätte zutrauen sollen, Vorwürfe darüber machen lassen, daß er einen Knaben, dessen größere moralische Befestigung vor seinem Austritt aus der Rettungsanstalt sehr wünschenswerth war, ein Jahr über das vierzehnte in der Anstalt behielt und zwar umsonst, ohne Kostgeld.*) Hr. E. Riecke kann dieses Bedenken nicht unberücksichtigt lassen, fühlt auch das Gewicht desselben, weiß aber demselben nichts entgegenzustellen, als, er wisse eben im Blick auf die 15,000 Kinder und auf die Gefahr, welche dem Vaterland daraus erwachsen könne, keinen andern Ausweg und die Betretung des einzigen Rettungswegs müsse doch erlaubt sein, ja er sei sogar rechtlich geboten. Wir antworten: daß der gemachte Vorschlag der einzige mögliche Rettungsweg sei, wäre jedenfalls von Hrn. R. zu beweisen gewesen, wir erlauben uns, diese Behauptung sehr zu bezweifeln und können nicht glauben, daß ein unmoralisches Mittel ein Rettungsweg und gar der einzige für uns sein könne. Die Analogie, welche er anführt, daß ja auch Kinder, welche im vierzehnten Jahr von einer Entwicklungskrankheit befallen werden, mehrere Jahre thatenlos zubringen müssen, ehe sie sich einer Berufsarbeit hingeben können, vermögen wir nicht als Analogie gelten zu lassen, indem es hier ein unabänderliches höheres Geschick ist, von dem sie sich abhängig, dem sie sich rechtlos verfallen fühlen, während hier der freie menschliche Wille, oder vielmehr menschliche Willkür, der sie zu widerstreben sich im Stande fühlen, ihnen ihr Schicksal diktirt.

*) Uebrigens werden hier (ich habe dieß noch in Lichtenstern geschrieben) viele Kinder bis zum fünfzehnten Jahr in der Anstalt behalten, natürlich nach vorher eingeholter Bewilligung ihrer Wohlthäter und wo möglich mit freiwilliger Einstimmung der Kinder selbst. Wo möglich, sage ich, denn es gilt als Gesetz, daß Kinder, wenn sie während des Confirmationsunterrichts sich eines bedeutenderen Vergehens schuldig machen oder beharrlich keine Besserung zeigen, von der Confirmation ausgeschlossen und somit auch nicht aus der Anstalt entlassen werden.

Mag auch die Verfügung, vermöge der sie länger in der Anstalt bleiben sollen, noch so gut gemeint sein, sie werden dieselbe nur als ihnen zugefügte Benachtheiligung in ihrer öconomischen Lage und in ihrer Freiheit, andern Kindern gegenüber, betrachten. Und wenn einmal Kinder mit der erziehenden Anstalt innerlich auf diesem Fuß stehen, wenn sie der Meinung sind, sie thue ihnen ein Unrecht an, so ist es mit aller wohlthätigen erzieherischen Einwirkung auf sie aus; denn, so wenig auch das Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling das des formellen Rechts ist, so wenig darf es doch das des Unrechts sein, so sehr ist doch alle Wirksamkeit des Erziehers dadurch bedingt, daß der Zögling ihm innerlich Recht geben muß. Hat darum auch die Anstalt bisher wohlthätig auf den Zögling eingewirkt, von dem Augenblick an, wo sie ihm nach seiner Meinung Unrecht thut, wird es damit aus sein, der Zögling wird schlimmer statt besser, er wird verschlossen, verbittert, trotzig werden.*) Ebendamit verliert aber auch das seine Kraft, was Hr. R. weiter zur Rechtfertigung seiner Idee anführt, daß nämlich den Kindern daraus, wenn der Schulunterricht bis ins zwanzigste Jahr fortdaure und sie also, wenn auch nicht mehr, so doch solidere Kenntnisse sammeln, ihre Erziehung überhaupt eine gediegenere werde, eher ein Vorzug als ein Nachtheil erwachse. Zudem möchte er wohl damit, wenn er hier auf die Kenntnißbereicherung ein besonderes Gewicht legt, dem widersprechen, was er oben in seinem Aufsatz gegen die Benachdruckung der intellectuellen Bildung in den Staatswaisenhäusern sagt. Wir fügen nur noch die Ueberzeugung bei, daß Hr. R. sich doch wohl nicht auf die Behaup-

*) Einen Beleg für unsere Ansicht gibt uns die Schrift Zellwegers selbst (S. 187.) an die Hand. In der Armenerziehungsanstalt zu Trachselwald sollten nach den Statuten die Zöglinge noch ein Jahr nach ihrer Admission (ersten Abendmahlsgenuß) in der Anstalt bleiben und somit erst im 17ten Jahr zum Handwerk, erst im 20ten zum Verdienst kommen. Sie wurden darüber unzufrieden. „Es war eine Quelle vielen Verdrusses, es störte den Frieden in der Anstalt und den Knaben es zum Bewußtsein zu bringen, daß das Individuum der Gesammtheit sich unterordnen müsse, daß vom Wohl des Ganzen das Heil des Einzelnen abhange, war wohl schwer.“ Die Verwaltung konnte nicht anders Ruhe schaffen, als dadurch, daß sie bei den meisten Kindern auf den Vortheil verzichtete, sie noch ein weiteres Jahr in der Anstalt zu behalten.

tung zurückziehen werde, Kindern dieser Volksklasse gegenüber dürfe man sich schon, zumal aus Noth, einen Verstoß gegen ein durch die Sitte begründetes Recht erlauben. Wir würden ihm die Frage entgegen halten: wie aber, wenn diese Kinder diesen aristokratischen Unterschied nicht anerkenneten und die in der allgemeinen Volkssitte begründeten Wohlthaten auch für sich in Anspruch nähmen? Die Erziehung darf sich nun einmal und wenn sie auch noch so große ökonomische Vortheile damit gewänne, ja, wenn sie auch durch die Noth dazu gezwungen zu sein glaubte, keine Verletzung der Natur und der auf ihr beruhenden Verhältnisse erlauben, ohne daß ein solcher Mißgriff an ihr selbst sich rächte.

Hr. R. erinnert uns an die Familie und meint, wie in ihr die Arbeit der älteren Familienglieder den Unterhalt der jüngeren erwerben helfen müsse, so könnte es auch in den Rettungsanstalten sein. Dagegen erinnern wir, daß die Anstalt eben keine Familie ist und eine solche nie werden kann und daß man ebendarum Anstaltsgliedern nicht nur ohne weiteres die Pflichten der Familienglieder auferlegen darf. Der Familienvater hat die Pflicht, seine Kinder zu ernähren, weil er ihr Vater ist; es ist ein Naturgesetz, daß, wer Jemand das Leben gegeben hat, es auch erhalten muß, so lange es sich nicht selbst erhalten kann; um eben dieses natürlichen Verwandtschaftsverhältnisses willen werden es auch ältere Geschwister als ihre natürliche und eben darum sich von selbst verstehende Pflicht anerkennen, zum Unterhalt ihrer jüngeren Geschwister durch ihre Arbeit beizutragen; sie sehen das Leben derselben gleichsam als ihr eigenes an. Diese solidarische Verbindlichkeit findet im Anstaltsleben, eben weil es nicht aus jener natürlichen Basis hervorgewachsen ist, nicht Statt. Die älteren Anstaltszöglinge können sich weder als Väter noch als Geschwister der jüngeren betrachten und darum werden sie auch keine Verbindlichkeit, zum Unterhalt dieser beizutragen, anerkennen. Ihre Verpflichtung, die Schuld, die sie durch die von der älteren Generation empfangene Erziehung auf sich liegen haben, an die jüngere Generation abzutragen, können sie nicht auf ihr Verhältniß zu den jüngeren Anstaltszöglingen beziehen, einmal, weil die Schuld noch nicht fällig ist (sie ist es erst, wenn sie zur Erwerbsfähigkeit vollkommen ausgereift sind)

und zweitens, weil ihre Mitzöglinge ihnen gegenüber keine Generation sind. — Diese Bemerkungen gelten natürlich bloß gegen die Vergleichung einer Anstalt mit einer Familie und gegen die hiemit aufgestellte Behauptung, daß, was in einer Familie möglich sei, eo ipso auch in der Anstalt möglich sei. Wir behaupten damit nicht, daß jenes unter allen Umständen in einer Anstalt unmöglich sei. Die Umstände, unter denen es möglich wird, sind aber von der Art, daß man sie bei der Gründung einer Anstalt nicht mit in Rechnung nehmen und das ökonomische Bestehen derselben davon abhängig machen darf. Dieß führt uns auf einen weiteren Punkt.

Hr. R. sagt nämlich, es sei wohl für ein Rettungshaus dieser Art das beste Zeichen, daß es seinen Zweck der Charakterbildung der Zöglinge erreicht habe, wenn diese ihm aus freiem Antriebe bleiben, um dadurch das Bestehen der Anstalt möglich zu machen. Nun, dagegen haben wir nichts, wenn die Zöglinge aus freiem Antrieb bleiben und hiemit wäre allerdings das möglich gemacht, was Hr. R. will. Aber er dürfte sich die Sache doch etwas idealisch vorstellen, wenn er meint, in einem guten Rettungshaus werde sich der Fall, daß ein Zögling aus freiem Antrieb und mit der Absicht, die auf ihn verwendeten Kosten der Anstalt wieder zu ersetzen und so das Bestehen der Anstalt möglich zu machen, oft ereignen und wenn er meint, es werden nur „einige wenige Taugenichtse" sich nicht dazu verstehen und fortlaufen. Er setzt hier bei Kindern von vierzehn Jahren eine moralische Reife und Gediegenheit der Gesinnung voraus, die im höchsten Grad selten, ja, ich wage es zu behaupten, in diesem Alter fast eine Unmöglichkeit sein dürfte. Es sind mir wohl schon Fälle vorgekommen, wo mich Kinder aus freiem Antrieb baten, noch längere Zeit in der hiesigen Anstalt bleiben zu dürfen, weil sie fühlten, daß ihnen ein längerer Aufenthalt wohlthätig wäre, noch häufigere Fälle, wo Kinder auf gemachte Vorstellungen hin sich mit Freuden dazu bereit erklärten; aber, ich gestehe es, ich würde fast erschrecken, wenn mir ein Kind erklärte, es wolle zum Besten der Anstalt länger in ihr bleiben. Zudem kann es den Kindern gar nicht verargt werden und darf nicht als Mangel an Dankbarkeit ausgelegt oder als Zeichen von Mißrathen angesehen werden, wenn sie in

dem Alter, in welchem sie andere Kinder in andere Verhältnisse übertreten sehen, durch die sie ihrer irdischen Lebensbestimmung näher entgegengeführt werden sollen, auch eine entsprechende Veränderung ihrer Lage wünschen; denn dieser Wunsch beruht auf dem der menschlichen Natur eingepflanzten Trieb, vorwärts zu kommen; es würde vielmehr ein bedenkliches Phlegma verrathen, wenn es anders wäre. Das Beispiel, welches Hr. R. aus Zellweger von mehreren ehmaligen Zöglingen der Linthkolonie anführt, welche einen Verein zur Unterstützung austretender Zöglinge derselben unter sich gründeten, spricht nicht für ihn. Etwas anderes ist es, wenn ehmalige, nicht mehr in der Anstalt befindliche, erwachsene und also zu reiferer Einsicht gekommene Zöglinge von dem durch ihre freie Arbeit gewonnenen Verdienst etwas auf die Seite legen zum Besten der Anstalt, als wenn vierzehnjährige, noch unverständige Kinder die Aussicht, sich bald etwas zu erwerben und sich eine freie Existenz zu gründen, opfern sollen. Ist es der Landessitte gemäß, daß Kinder bis zum sechzehnten, achtzehnten Jahr unter der unmittelbaren häuslichen Erziehung stehen, so werden es auch Anstaltszöglinge als eine von selbst sich verstehende Sache ansehen, daß sie so lange in der Anstalt zu bleiben haben; überläßt man es aber in Ländern, wo die Sitte das vierzehnte Lebensjahr zum Uebergang ins bürgerliche Berufsleben bestimmt hat, der freien Entscheidung der Kinder, ob sie länger, vollends gar bis zum 20. Jahr, in der Anstalt bleiben wollen, oder nicht, ich wette, unter hundert Kindern werden sich kaum einige zum Bleiben verstehen und werde ebensowenig zugeben, daß die, welche nicht bleiben wollen, deßhalb Taugenichtse gescholten werden, als ich darum die Anstalt als eine schlechte bezeichnen werde.

Ich komme nun aber zur Prüfung der Frage, ob denn der Vorschlag Hrn. E. R. es wirklich möglich machen werde, mehr Kinder und auf wohlfeilere Art zu erziehen als bisher. Ich glaube beides verneinen zu müssen.

Daß man in der gleichen Anzahl von Anstalten, wie bisher, nicht mehr, sondern im Gegentheil weniger Kinder erziehen könnte, dürfte auf den ersten Blick einleuchtend sein; denn der Vorschlag macht es ja nothwendig, die Kinder noch einmal so lang (nämlich noch 6 Jahre über das 14te hinaus) als bisher

in der Anstalt zu behalten. In derselben Zeit also, in welcher bisher zwei erzogen wurden, würde nur eins erzogen werden; wir würden von dem Ziel, das Hr. erreicht sehen möchte, alle die 18,000 christlich zu erziehen, gerade noch einmal so weit entfernt, als wir es jetzt sind. Hätten wir bisher in 6 Jahren 1000 Kinder erzogen, so könnten wir künftig blos 500 erziehen. Ja das Mißverhältniß würde in der That noch größer. Die meisten Kinder der Rettungshäuser sind, wenn sie vierzehn Jahr alt sind, noch nicht 6 Jahre in der Anstalt, viele bloß 4 und 3, ja 2 Jahre; nach dem 14. Jahre blieben alle 6 Jahre, es wären also mehr Kinder über, als unter 14 Jahren da. Während nun eine auf 40 Kinder berechnete Anstalt unter der Voraussetzung, daß sie ihre Kinder im Durchschnitt 4 Jahre behält bis zu ihrem 14. Jahr, in jedem Jahr 10 Kinder aufnehmen könnte, könnte dieselbe Anstalt, wenn sie die Kinder 6 weitere Jahre, also im Ganzen 10 Jahre behielte, nur 4 Kinder jährlich aufnehmen, sie könnte also nicht halb so viel Kinder erziehen als jene. Wollte nun aber Hr. R. sagen, die Erziehung werde bei dieser Hälfte eine um so gediegenere werden, so müssen wir das sehr bezweifeln, indem bekanntlich die Gediegenheit der Erziehung nicht nothwendig in geradem Verhältniß zur Länge der Erziehungszeit steht, vielmehr würde dieselbe eher ins umgekehrte Verhältniß zu dieser treten, d. h., man müßte befürchten, daß die Zöglinge, je länger man sie in der Anstalt behielte, desto schlimmer würden; denn das Unrecht, das sie sich vom vierzehnten Jahr an von ihren Erziehern angethan glaubten und das diese ihnen wirklich anthun würden, würde sie diese als Feinde ihres Glücks betrachten lassen, wodurch die Möglichkeit fast jedes wohlthätigen erziehenden Einflusses abgeschnitten wäre. Der Erzieher müßte fast immer im Krieg mit ihnen sein.

Aber vielleicht könnten durch Wehrlianstalten so viele Kosten erspart werden, daß man damit desto mehr Anstalten errichten könnte? Das ist es ja eigentlich, was Hrn. Rieckes Vorschlag möglich machen soll. Zunächst meint Hr. R. wohl, jede einzelne Anstalt würde das Publikum wohlfeiler zu stehen kommen, indem dieses ihr weniger Zuschuß an freiwilligen Beiträgen reichen und also mit der Summe von freiwilligen Beiträgen, die es jährlich auf die Anstalten verwendet, viel mehr Anstalten

erhalten werden könnten. Dieß ist allerdings richtig; würden unsere Rettungsanstalten ihre Frucht selbst einschneiden u. s. w., so würden sie weit weniger freiwillige Beiträge bedürfen, ja sie könnten dieselben ganz entbehren, wenn sie mit Gütern u. s. f. gehörig dotirt und fundirt wären. Aber hat Hr. R. es auch gehörig bedacht, daß diese Fundation ein schönes Capital gleich zum Anfang erforderte und daß, im Fall diese Fundation für den Gesammtbedarf der Anstalt hinlänglich sein sollte, die Zinsen aus dem Capital wohl ebenso viel betragen würden, als jetzt die Kosten der Anstalten sind, daß also das Publikum ebenso sehr, nur in anderer Form, für seine Anstalten in Anspruch genommen würde? Nach seinem Vorschlag müßte es der Anstalt ein Capital schießen, welches eine der jährlichen Einnahme einer jetzigen Rettungsanstalt gleiche Zinssumme abwärfe; bei der jetzigen Einrichtung behält das Publikum das Capital und zahlt den Anstalten die Zinse daraus. Es fragt sich, wozu sich das Publikum lieber verstehen wird. Um es aber sich anschaulicher zu machen, daß eine Anstalt, welche sich durch die Zinse aus eigenem Vermögen erhalten müßte, eben so viel an Zinsen verzehren würde, als unsere jetzigen Anstalten, so erwäge man, daß eine Anstalt von 40 Zöglingen mit dem nöthigen angestellten Personal, welches wenigstens zu 5 Personen anzuschlagen ist, also mit 45 Personen, auf die Person nur 2 Morgen Land gerechnet, 90 Morgen Güter, einen entsprechenden Viehstand von 40 Stück Vieh, sammt den Ackergeräthen, Wägen, Wirthschaftsgebäuden u. s. w. nöthig hätte. Dazu kommt, daß einer der älteren Zöglinge durch seine Arbeit kaum so viel verdienen würde, daß er die Kosten für seinen eigenen Lebensunterhalt ersetzte; nach den Leistungen eines Taglöhners dürfte man die ihrigen nicht bemessen; schon das, daß sie keinen Lohn bekämen, würde ihre Thätigkeit lähmen und das wäre ihnen nicht einmal so sehr übel zu nehmen; denn kein Mensch arbeitet gern ohne Lohn; wollte man ihnen aber Lohn geben, so käme, wie man sagt, vollends der Gulden auf achtzehn Batzen; denn den Fleiß des Taglöhners spornt auch die Concurrenz, die beim Anstaltszögling wegfiele. Sodann würde der Schulunterricht, der ja, wenn auch nicht in dem Maß, wie früher, fortgesetzt werden sollte, viele Zeit wegnehmen. — Auch die schweizerischen Wehrlianstalten

scheinen einen Beleg dafür zu geben, daß diese Art von Anstalten keineswegs wohlfeiler ist, als die unsrige. Zellweger gibt zwar über diesen Punkt in seiner oben angeführten Schrift keine näheren Nachweise; doch läßt sich einiges Hiehergehörige daraus entnehmen. Von der landwirthschaftlichen Schule in Carra bei Genf sagt er (S. 205. f.): „Die Landwirthschaft der Anstalt wirft, ungeachtet der ungünstigen Pachtverhältnisse, in denen sie steht, einen jährlichen Reinertrag von 200 bis 600 franz. Franken ab. Uebrigens ist die Anstalt mit diesem landwirthschaftlichen Reinertrag einem Kaufmann zu vergleichen, der drei- bis viermal so viel ausgibt, als er bei seinem Geschäft herausbringt; denn es kostet ein Zögling nach Abrechnung seiner materiellen Leistungen nach einem Durchschnitt von 22 Jahren immer noch 60 Centimes per Tag." Die Linthkolonie besitzt (nach S. 230). ein Gesammtvermögen von 67,680 fl., worunter 25,000 fl. zinstragendes Capital und 35,000 fl. in Ländereien. Dennoch reicht dieses Vermögen zum Unterhalt der 28 bis 30 Zöglinge nicht aus und es mußte zur Deckung des Defizits seit einer Reihe von Jahren eine freiwillige Steuer im Lande erhoben werden. Die Stadt Solothurn fand sogar (S. 264.) für nothwendig, ihrem Waisenhaus, das auf 24 Zöglinge berechnet ist, ein zinstragendes Capital von 130,000 (wahrscheinlich Schweizer) Franken zuzuweisen.

Wir haben um der Sache willen die Feder gegen Herrn E. Riecke ergriffen. Wir können nicht umhin, seinen Bestrebungen sowohl, als den Gesinnungen, welche ihn dabei leiten, unsere volle Achtung zu bezeugen. Wir wissen uns mit ihm eins in der Ueberzeugung, daß die Zustände unserer niederen Volksklassen uns mit banger Sorge für unsere Zukunft erfüllen müssen, sowie in der Einsicht, daß, wenn überhaupt geholfen werden soll, jetzt noch die Zeit dazu ist, und daß wir ohne Säumen mit vereinter Energie und Umsicht alle uns zu Gebote stehenden Mittel ergreifen müssen, um den sonst unvermeidlich hereinbrechenden Umsturz aufzuhalten. Wir können aber das uns von Hrn. R. vorgeschlagene Mittel nicht als den „einzigen Rettungsweg," ja nicht einmal als ein irgend wirksames, eingreifendes Rettungsmittel erkennen. Die Frage, um welche es sich handelt, ist gar nicht zunächst die: wie ist eine wohlfeilere Art der Erziehung unserer

verwahrlosten Jugend zu erzielen? Hiermit soll keineswegs geläugnet werden, daß es möglich wäre, sie wohlfeiler zu erziehen, als es in den Rettungsanstalten geschieht. Sie sind verhältnißmäßig theure Anstalten. Der Billigdenkende wird ihnen dieß nicht zum Vorwurf machen, wird vielmehr ihr Bestreben, allen unnöthigen Aufwand zu vermeiden und überall so sehr als möglich zu sparen, anerkennen und einsehen, daß unabänderliche Verhältnisse den beklagten Uebelstand mit sich bringen. Die Rettungsanstalten haben außer der Verpflegung ihrer Zöglinge in Nahrung und Kleidung noch manchen andern Aufwand zu bestreiten, welchen Kinder in Familien nicht verursachen. Es muß ein eigenes Wohngebäude für sie angeschafft und erhalten, das Capital verzinst, es müssen eigene Hauseltern, Lehrer, Aufseher u. s. w. für sie angestellt und besoldet, es müssen eigene Räume für sie geheizt, beleuchtet und gereinigt, es müssen Güter, Vieh und Fuhrgeräthe für sie angeschafft und verzinst, es müssen um ihretwillen Steuern bezahlt, Porti, Frachten, Druckkosten u. s. w. bestritten werden, lauter Ausgaben, die bei einer Familie gar nicht auf die Kinder geschlagen werden, da sie dieselben sind, ob viele, oder wenige, oder gar keine Kinder da sind. Diese theure Art, verwahrloste Kinder zu erziehen, ist eine Strafe für unsern Mangel an Gemeinsinn. Wäre dieser vorhanden, so wäre ebendamit das Problem der Wohlfeilheit gelöst. Unter den jetzigen Umständen, d. h. bei dem gegenwärtigen Stand unserer öffentlichen Meinung, werden wir nimmermehr im Stande sein, eine wirksame Art der Armenerziehung zu entdecken, welche wohlfeiler wäre, als die bisherige. Unsere Ueberzeugung ist daher die: sollen wir zu der ersehnten Wohlfeilheit kommen, so muß die Sorge für Erziehung verwahrloster Kinder aufhören, bloß Sache der Einzelnen zu sein, sie muß allgemein Angelegenheit der Gemeinden werden und zwar nicht auf dem Wege des Gesetzes, sondern auf dem Wege der einsichtsvollen Freiwilligkeit. Für die Gemeinden, behaupten wir, wenn sie das Werk in ihre Hand nähmen, gäbe es eine wohlfeilere Art von Armenkinder-Erziehung. Wir haben sie im Süddeutschen Schulboten (1846, Nr. 7.) angedeutet. Wir meinen nämlich, um das dort Gesagte kurz zu wiederholen, es könnte jede Gemeinde eine kleine Rettungsanstalt errichten, wenn ein tüchtiger Gemeindeschulmeister oder sonst

eine passende Person sich zur Führung derselben verstände. Wäre seine Wohnung nicht gar zu beengt (sie müßte namentlich Raum zur Schlafstätte bieten), so könnte er 6 bis 8 Kinder aufnehmen. Die erste Einrichtung würde die Gemeinde bestreiten; die Kosten wären aber nicht bedeutend; denn es dürfte bloß ein einfaches Bett und ein Kistchen für die Kleider für jedes Kind angeschafft werden, es wäre also das ganze, nicht unbedeutende Capital, das zur Errichtung von Rettungsanstalten nöthig ist, erspart. Was aber die jährlichen Unterhaltungskosten betrifft, so würde ein Kostgeld von 40 fl. (in gewöhnlichen Zeiten) hinreichen, während ein Kind in den Rettungsanstalten nicht wohl billiger, als mit 60 fl. erhalten werden kann. Bei 40 fl. müßten freilich die Schulbedürfnisse aus dem Schulfonds, etwaige Curkosten aber besonder bestritten werden. Ich nehme an, daß die Ernährung eines Kindes mit 30 fl., die Kleidung mit 6 fl., die Wäsche mit 1 fl. beschafft werden könnte. Zu diesem Kostgeld hätte natürlich in erster Linie die Gemeinde, welcher das Kind angehört, nach Kräften beizutragen, das Fehlende aber müßte durch freiwillige Beiträge zusammengebracht werden. Zu diesem Behuf würden sich Vereine von Männern und Frauen, von Jünglingen und Jungfrauen bilden, welche sich zu einem bestimmten monatlichen, oder vierteljährlichen, oder halbjährlichen Beitrag verpflichteten, Vereine, an deren Spitze etwa der Geistliche stünde, der die Beiträge zu bestimmten Zeiten einziehen ließe, Rechnung darüber führte und das Kostgeld ausbezahlte. Würde sich dieser Gesammtverein in Abtheilungen gliedern, so ließe sich die Einrichtung treffen, daß je eine Abtheilung eines der Kinder zu seinem Pflegekind wählte, die Verköstigung desselben übernähme, sein Wohl auf dem Herzen trüge und durch ein dazu beauftragtes freiwilliges Mitglied sich von Zeit zu Zeit fortlaufende Kenntniß vom Befinden und Betragen des Kindes verschaffte. An geschenkten abgelegten Kleidern für die Kinder, würde es gewiß nicht fehlen, diese würden vom Frauen- und Jungfrauenverein zurechtgemacht, sowie dieser auch Strümpfe für die Kinder stricken, das Weißzeug für sie verfertigen würde, in welchem Fall auch in theuren Zeiten das Kostgeld auf 40 fl. belassen, in wohlfeileren aber noch herabgesetzt werden könnte. Dem Schulmeister bliebe eine kleine Ersparniß für seine Bemühung übrig, nament-

lich, wenn er seine Haushaltung mit Selbsterzeugtem versorgen könnte und eine Oekonomie müßte er natürlich haben zur Beschäftigung der Kinder; hätte er diese nicht, so müßte ihm die Gemeinde einige Güterstücke anweisen, jedenfalls würden ihm seine Erzeugnisse auf diesem Wege gut bezahlt. Ein anderer Vortheil wäre, daß er die Kinder zur Arbeit in der Haus-, Garten-, Feld- und Stallökonomie verwenden könnte, wodurch ihm die Ausgaben für eine Magd und für Taglöhner erspart würden und endlich würde er, wenn er sich die Erziehung und Verpflegung der Kinder mit uneigennütziger Liebe angelegen sein ließe, sich gewiß das Zutrauen, die Liebe und den Dank der Gemeinde in erhöhtem Maß erwerben. Der Schulgehilfe würde seinen Prinzipal zu Zeiten, wo dieser verhindert wäre, in der Aufsicht über die Kinder unterstützen. Wäre zu befürchten, daß schlechte, in der Gemeinde lebende Eltern einen üblen Einfluß auf ihre Kinder äußerten, so könnte in solchen Fällen ein Kindertausch zwischen zwei von einander entfernten Gemeinden veranstaltet werden. Wir bitten, diesen Vorschlag, der allerdings nach den örtlichen Verhältnissen modificirt werden, übrigens doch nicht ganz unausführbar und unpraktisch sein dürfte, nicht abermals völlig unbeachtet zu lassen, sondern die Sache weiter gemeinsam zu besprechen und wenigstens kleine Versuche anzustellen. Eine allgemeine Ausführung dieses Vorschlags würde jene 15,000 alle begreifen und müßte gewiß in kurzer Zeit in die Augen fallende und im Großen spürbare segensreiche Erfolge haben. Das einzige, was zur Ausführung dieses Vorschlags möglicherweise fehlen kann, ist — Gemeinsinn. Wo dieser vorhanden ist, wird sich die Sache leicht machen. Ich deute nur an, daß auch das ganze System unserer Lehrerbildung gewiß ein anderes würde, wenn man die tiefen sittlich religiösen Schäden unseres Volks, um deren Hebung es sich handelt, gehörig ins Auge fassen und die Bedürfnisse der Gegenwart mehr berücksichtigen würde.

Ein Nebenzweck, den Hr. R. damit erreichen will, daß die Kinder bis zum zwanzigsten Jahr in den Rettungsanstalten bleiben sollen, ist der, daß so die Erziehung eine gediegenere würde. Wir haben nachgewiesen, daß dieß ein Unrecht gegen die Kinder wäre und ebendarum den beabsichtigten Zweck nicht haben könnte. Wir glauben aber, daß auch dieser Zweck erreicht

werden könnte ohne jenes widernatürliche Mittel, durch welches die Kinder ihrem unmittelbaren Lebensberuf so lange vorenthalten werden. Die Rettungsanstalten haben so sehr darüber zu klagen, daß ihnen die Unterbringung ihrer Kinder nach der Confirmation so oft nicht gelingt, daß in den Familien und Werkstätten, in welche sie sie hinzugeben genöthigt sind, so oft auf dem gelegten Grund nicht fortgebaut wird, daß die Meister, weil sie ihre Lehrlinge eben nur als Mittel für ihren Eigennutz ansehen, sich gar keine Mühe geben mögen, sie in christlicher Zucht und Aufsicht zu halten. Sie, die Rettungsanstalten, müssen es so oft geschehen lassen, daß ihre Zöglinge nach dem Austritt dem verderblichen Einfluß und der Willkür ihrer Eltern wieder ganz preisgegeben sind, dem sie durch ihre Unterbringung in der Anstalt entzogen werden sollten. So geschieht es, daß bei gar manchen Kindern Kosten und Mühe vergebens aufgewendet zu sein wenigstens scheinen. Diesem Uebelstande sollte dadurch abgeholfen werden, daß auf die Unterbringung der Kinder nach der Confirmation in Lehrstellen und Dienstplätzen die möglichste Sorgfalt verwendet würde. Auch hier kann allein wiederum ein tüchtiger Gemeinsinn helfen. Die Rettungsanstalten können mit dem besten Willen dem Uebelstand nicht abhelfen. Oft fehlt es ihnen an Kenntniß der Personen, die sich zur Aufnahme von Lehrlingen und Dienstmädchen melden, oft werden sie durch Zeugnisse irre geführt, oft fehlt es ihnen an Verbindungen, um die rechten Personen ausfindig zu machen, oft müssen sie die Kinder abgeben, weil sie eben keine andere Wahl haben. Würde man den Rettungshäusern die Sorge der Unterbringung abnehmen oder wenigstens erleichtern; würden die Gemeinden selbst ein reges Interesse haben, die ihnen angehörigen Kinder in christliche Familien zu bringen; würden die Gemeinden sich während der Zeit vom 14. bis 20. Jahr sich mehr um dieselben bekümmern, sie fortwährend unter tüchtiger Zucht und Aufsicht behalten und nicht durch ihre Sorglosigkeit um sie dem Wahn des „Ledigseins" noch Vorschub leisten, denn nichts ist verderblicher, als wenn junge Leute in diesem Alter nicht durch eine starke Autorität sich gebunden fühlen: so könnte auf diese Weise ebensoviel geleistet werden, als wenn man die Kinder in den Anstalten behielte. Ein großes Hinderniß, welches der Erziehung der Ju-

gend der untern Stände in diesem Alter im Wege steht, ist freilich auch dieß, daß das Verhältniß der Lehrherrn zu ihren Lehrlingen und Gesellen meistens aus Schuld der ersteren immer lockerer wird und daß jene so oft gar keine Zucht mehr über diese ausüben, sondern sie ganz sich selbst überlassen, ja sie sogar nicht einmal mehr an ihrem Familienleben Theil nehmen lassen, indem sie sie häufig auch nicht mehr in Kost und Wohnung haben. So müssen auch die besseren unter den jungen Leuten einem wilden, ungebundenen Leben anheimfallen.

Gewiß das Haupthinderniß, welches in unserer Zeit der Hebung unserer Armen überhaupt und insbesondere unserer Armenjugend im Wege steht, ist der Mangel an einem regen Gemeinsinn, an einem von sittlicher Kraft getragenen Gemeindeleben. Der öffentliche Geist ist eine Macht, durch die der Einzelne sich gebunden fühlt. Wo dieser fehlt, da ist jeder seiner subjektiven Willkür preisgegeben und sträubt sich gegen die Zucht, auch wo sie an ihm geübt wird; denn es ist ja nur der Einzelne, der sie übt, dem gegenüber der andere Einzelne, an welchem sie geübt wird, mit seiner meisterlosen Subjectivität sich ganz im Recht wähnen kann. Ist es uns nicht mehr möglich, es wieder zu einem objektiven sittlich religiösen Gemeingeist zu bringen, so sind und bleiben wir unfähig, die verwahrlosten und verwilderten niederen Volksklassen zu meistern, die gottlose Armuthei zu bändigen, haben uns vielmehr darauf gefaßt zu machen, daß sie über kurz oder lang ihre Geißel über uns schwingt und alle Mittel, die wir anwenden mögen, um ihrer Meister zu werden, werden in nichts anderem als darin bestehen, daß wir trockene Erde in den grundlosen Sumpf werfen, wodurch dieser nur an Umfang gewinnt. Hat uns dieß die letzte Theurungsnoth*) nicht sattsam gelehrt? Einen kräftigen Gemeingeist aber werden wir nur dann wieder bekommen, wenn wir dem in unserem Volk so weit verbreiteten Unglauben und dem aus demselben hervorgegangenen Liberalismus, d. h. der gott- und meisterlosen Eigenheit und Selbstsucht den Abschied geben und zum Glauben und zur Zucht unserer Väter zurückkehren.

*) Und — Revolutionsnoth — kann jetzt hinzugesetzt werden.

Ueber die Erziehung des Ehrgefühls.

Jeder Mensch bringt in seiner ihm von Gott verliehenen und durch eigene freie Selbstbestimmung ausgewirkten Persönlichkeit zu dem Betriebskapital des Gesammtlebens der Menschheit eine Summe organisch-physischer, intellectueller und sittlich-religiöser Anlagen, Kräfte, Eigenschaften und dadurch bedingter Wirkungen hinzu, welche, wie groß oder wie gering sie auch sein mag, wegen der Einzigkeit ihrer individuellen Composition und Temperatur jedenfalls unersetzbar ist und ihm darum einen eigenthümlichen, individuellen Werth für die Menschheit gibt. Dieser Werth ist bei den verschiedenen Individuen ein verschiedener, seine Größe richtet sich nach der Größe des Capitalzuschusses, den das Individuum liefert. In diesem Verhältniß des Individuums zur Menschheit ist es nun aber auch begründet, daß die Menschheit diesen Werth anerkennt und daß sie den vom Schöpfer dem Individuum in seiner Persönlichkeit und deren Gaben ausgestellten Wechsel honorirt. Die Anerkennung dieses Werths nennen wir Ehre. Ihre Größe richtet sich oder soll sich wenigstens, wie sich von selbst versteht, richten nach der Größe der im Wechsel gezeichneten Summe. Ebenso natürlich ist es aber auch, daß der Inhaber des Wechsels nicht gleichgiltig dafür ist, ob ihm derselbe wirklich honorirt wird oder nicht und zu welchem Betrag. Diese Empfindlichkeit für die Anerkennung des eigenen persönlichen Werthes von Seiten anderer Menschen nennen wir Ehrgefühl.

Das Ehrgefühl tritt in verschiedenen Formen auf, nicht bloß als rein persönliches, sondern auch als geselliges Ehrgefühl. Jeder Mensch gehört nämlich als Familienglied, als Standes- und Amtsgenosse, als Staatsbürger, als Volksgenosse, als Kirchenangehöriger u. s. w. größeren Ganzen und Gemeinschaften an, mit welchen, sei es durch Natur oder durch freie Selbstbestimmung, seine Neigungen, seine Interessen, seine Hoffnungen aufs

innigste verknüpft sind. Sie erscheinen ihm so zu sagen als Erweiterungen seiner eigenen Persönlichkeit, er findet diese in jenen wieder gleichsam in höherer Potenz. Indem er nun auch für diese Gemeinschaften, wie für die eigene Person, Anerkennung ihres eigenthümlichen Werthes von Andern fordert, tritt das Ehrgefühl in ihm in der Form des Gefühls für die Familienehre, Standesehre, Amtsehre, staatsbürgerliche Ehre, nationale Ehre, kirchliche Ehre u. s. w., kurz in so manchfaltigen Formen auf, als seine geselligen Beziehungen sind.

Das Ehrgefühl ist häufigen Entartungen unterworfen. Die gewöhnlichsten sind der Ehrgeiz, der Stolz, die Eitelkeit, die Empfindlichkeit. Dem Ehrgeiz ist die Anerkennung seiner Person von Seiten Anderer an und für sich Zweck; sie sucht er daher auf einen möglichst hohen Grad zu steigern, ohne zu bedenken, daß das Maß dieser Anerkennung naturgemäß nur abhängig sein kann von dem Maß des wirklichen eigenen Werths. Statt also an der Erhöhung des letzteren zu arbeiten und dann die entsprechende Erhöhung der ersteren ruhig dem natürlichen Gang der Dinge zu überlassen, läßt er seine Kraft im Streben nach dieser aufgehen. Natürlich, daß er, indem er den Weg der Natur verläßt, auch zu Künsten seine Zuflucht nehmen muß. Daß aber auch der Erfolg seines Strebens nicht der sein kann, den er beabsichtigt, daß er im Gegentheil ebendamit, daß er seine Persönlichkeit mit ihren Gaben, Kräften und Leistungen bloß als Mittel für einen ihr an und für sich fremden, rein äußerlichen Zweck gebraucht, seinen eigenen Werth herabsetzt, sich selbst erniedrigt und verwirft, ist ebenso klar. Wie der Ehrgeiz, so fußt auch der Stolz auf der Meinung von der Absolutheit und Unumschränktheit des eigenen Werths. Während aber dem Ehrgeiz die eigene Meinung noch nicht genügt — er sucht sie vielmehr zur allgemeinen zu erheben und macht daher Propaganda für sie — findet der Stolz in dem eigenen Bewußtsein sein Genüge. Die fremde Meinung ist ihm gleichgiltig; denn zu der Ueberzeugung von der Absolutheit des eigenen Werths gesellt sich bei ihm auch die Ueberzeugung von der Ausschließlichkeit desselben, also Verachtung der Menschen. Beide also, Ehrgeiz und Stolz, so nahe sie hinsichtlich ihrer Quelle verwandt sind, gehen doch wieder weit auseinander, indem dem Ehrgeiz das Urtheil der

Menschen Alles, dem Stolz dagegen nichts ist. Die Eitelkeit ist in letzterer Beziehung dem Stolz entgegen gesetzt, dem Ehrgeiz aber verwandt; denn auch sie setzt große Stücke auf die Werthschätzung Anderer. Eigenthümlich ist ihr das Urtheil darüber, worin der Werth des Menschen besteht, so wie die Mittel und Wege, durch welche sie die Werthschätzung Anderer zu erlangen sucht. Sie setzt nämlich den Menschenwerth in bloße Zufälligkeiten und Aeußerlichkeiten, nicht in sittliche, sondern in bloß physische Eigenschaften, z. B. in Geistesgaben, körperliche Schönheit, Reichthum, Ahnenbesitz u. drgl. und sucht in der Erhöhung derselben, wenn auch bloß in scheinbarer, eine Erhöhung des eigenen persönlichen Werths und der persönlichen Ehre. Die Empfindlichkeit endlich beruht wie der Ehrgeiz und der Stolz auf einem unverhältnißmäßigen Bewußtsein des eigenen Werths und correspondirt der Eitelkeit in sofern, als sie in unbedeutenden Kleinigkeiten, in unabsichtlichen Zufälligkeiten eine Verletzung der eigenen Ehre ebenso findet, wie jene durch solche Dinge sie zu erhöhen sucht.

Man hat wohl schon gemeint, die auf die Ehre gerichteten Neigungen in der Erziehung nicht nur nicht berücksichtigen, sondern sogar verwerfen und bekämpfen zu müssen. Man hat sich hiebei wohl mehr durch die Vorstellung von den möglichen Entartungen dieser Neigungen leiten lassen, als durch eine richtige Würdigung des Gegenstandes selbst. Die Neigungen sind nun einmal vorhanden und zwar mit voller Berechtigung; denn sie sind in der Natur des Menschen, sofern sie durch Gott bestimmt ist, in seiner Anlage zur Geselligkeit begründet und darum können durch Ignorirung oder Bekämpfung derselben ihre Entartungen nicht verhütet, sie werden vielmehr dadurch nur um so gewisser hervorgerufen und befördert werden; sie müssen also, wie alle übrigen Anlagen, in den Kreis der erziehenden Pflege aufgenommen werden. Und gewiß sind diese Neigungen vom Schöpfer dazu bestimmt, einen höchst wohlthätigen Einfluß auf die sittliche Veredlung des Menschen auszuüben. „Nur zu leicht täuscht sich ja der Mensch über seinen eigenen Werth und indem selbst kleine Irrthümer in Hinsicht desselben in ihrer Fortwirkung die verderblichsten Folgen haben können, so wird die Berichtigung durch Andere in vielen Fällen heilsam, ja nothwendig sein.

Ueberdieß haben nur wenige Menschen genug selbständige Haltung im Sittlichen und Edlen, um der Stütze ganz entbehren zu können, welche die Rücksicht auf den guten Namen bei Andern darbietet.*)

Es kann also die Nothwendigkeit der Erziehung des Ehrgefühls keiner Beanstandung unterworfen sein; die Frage kann vielmehr nur die sein: nach welchen Grundsätzen soll hiebei verfahren werden? Hierüber soll das Folgende Andeutungen geben.

Ehrgefühl setzt voraus, daß man Werth lege auf die Achtung Anderer. Wer aber Gewicht darauf legt, von Andern geachtet zu werden, der ist natürlich auch selbst von dem Werth der eigenen Person überzeugt. Somit setzt das Ehrgefühl Selbstachtung, Selbstgefühl voraus; letzteres ist die Basis, die Bedingung des ersteren. Wer kein Selbstgefühl hat, der hat auch kein Ehrgefühl und wo das Selbstgefühl krankhaft afficirt ist, da muß auch das Ehrgefühl krankhaft werden. Bei der Erziehung zum Ehrgefühl kommt also vor Allem die Erziehung zum Selbstgefühl als Grundbedingung in Betracht.

Von einem Selbstgefühl nun, wenigstens von einem bestimmten, prägnanten, kann bei Kindern (von der Erziehung von *Kindern* ist hier die Rede) eigentlich nicht gesprochen werden, aus dem einfachen Grunde, weil sie kein ausgebildetes Selbst, keine fertige Persönlichkeit haben. Aber gerade diese gewiß richtige Bemerkung leitet uns sogleich auf die Beachtung eines Fehlers hin, welcher und namentlich in der gegenwärtigen Zeit nicht selten in der Erziehung gemacht wird. Er besteht darin, daß man als vorhanden voraussetzt, was noch nicht da ist, nämlich das ausgebildete Selbst, die fertige Persönlichkeit. Diesen Fehler begeht man, um nur *ein* Beispiel anzuführen, heutzutage so oft bei der Pflege der Nationalität. Man will das deutsche Nationalgefühl und Bewußtsein in 10- und 12jährige Knaben pflanzen und behandelt sie so, als wären sie schon Deutsche, als besäßen sie schon die sittlichen und sittlich-geistigen Nationaleigenschaften. Während sie bloß der natürlichen Anlage nach Deutsche sind, behandelt man sie, als wären sie es schon in sittlicher Durchdrungenheit. So erzeugt man einen ebenso anmaßen-

*) *Beneke*, Erziehungs- und Unterrichtslehre I. S. 367 f.

den als lächerlichen Nationalstolz, eine thörichte Prahlhanserei, die in burschikosen Rodomontaden ihr Heldenthum an den Tag legt, ein hohles Pathos ohne reelles Sein, ein gemachtes Echauffement ohne lebendigen Hintergrund. Was ist die Folge von dieser treibhausartigen Verfrühung des Selbstbewußtseins, welche jetzt sogar systematisch, namentlich auf den Turnplätzen, betrieben wird? Wenn Knaben Männer spielen wollen, so werden sie als Männer Knaben, ich sage Buben sein. Und wenn die zu harmloser Heiterkeit geschaffene Jugend ernsthaft sein will oder muß, so wird sie im Alter zum Narren werden. Und wenn sie (in ihrer Einbildung) rhodische Sprünge macht und Geschichte fabrizirt, so wird sie, wenn das hic Rhodus an sie kommt, kläglichen Fauxpas machen und ungeheuren Bankerutt setzen. Wir brauchen zum Erweis dieser Behauptung keine Händchen mit Zeigefingern beizusetzen. Nichts ist auch natürlicher als das. Denn wenn man die Kraft, welche zur Bildung des eigenen Selbsts verwendet werden sollte, während der Bildungszeit in theatralischen Effectstücken verpuffen läßt, so ist man, wenn der Ernst des Lebens seine Anforderungen macht, der gestellten Aufgabe nicht mehr Meister und auch, wenn man dann das Versäumte nachholen und an eine solide Selbstbildung denken wollte, man hat keine Lust, ja, wäre auch diese vorhanden, keine Kraft mehr dazu; denn — Alles hat seine Zeit, die Bildungsfähigkeit ist nun eben einmal nicht mehr da, sie ist mit der von der Natur zur Bildung ausgesetzten Lebensperiode verschwunden. Also kein Bewußtsein antreibhäuseln, welches nicht auf einem reellen Sein ruht. Diesen Fehler hat die Erziehung um so mehr zu meiden, als der Mensch, auch das Kind, schon von Natur geneigt ist, etwas zu scheinen, was er nicht ist und als die Lust des Seins süßer ist als die Arbeit des Werdens. Halten wir nun aber diesen Canon: kein Bewußtsein ohne Sein, fest, so ergibt sich hieraus für die Erziehung von selbst der Grundsatz, daß die Erzielung des Selbstgefühls nie unmittelbarer und nächster Zweck der Erziehung sein dürfe, daß vielmehr Erziehung zum Selbstgefühl so Hand in Hand mit der Bildung des Wesens der Persönlichkeit überhaupt gehen müsse, daß für ersteren Zweck keine besonderen Mittel angewendet werden dürfen, keine Mittel, welche nicht zugleich zur Erreichung des letzteren

geboten wären; denn die menschliche Natur ist so organisirt, daß in ihr von selbst das Sein sich zum Bewußtsein erhebt. Gegen diese Ansicht kann nicht wohl der Einwurf geltend gemacht werden, daß eine solche Erziehung Mangel an nöthigem Selbstgefühl, Gemeinheit der Gesinnung zur Folge haben müsse; denn Gemeinheit der Gesinnung ist ja nichts anderes als Mangel an Bildung des persönlichen Seins und Verkehrtheit desselben.

Desto mehr müssen wir unsere Betrachtung einer anderen Seite zuwenden. Es ist nämlich bei der Beschaffenheit der menschlichen Natur, wie sie nun einmal ist, viel weniger zu fürchten, daß das Bewußtsein hinter dem Sein zurückbleibe, als daß es ihm vorauseile und seine natürlichen Schranken überschreite. Die Erziehung thut also damit noch nicht genug, wenn sie, wie wir so eben von ihr gefordert haben, dieses Vorauseilen nicht befördert; es ist auch ihre Aufgabe, es im Keim zu verhindern und wo es bereits sich zeigt, zurückzudämmen. Sie hat hiezu theils negative, theils positive Mittel. Was die ersteren betrifft, so ist bekannt, welch mächtigen Einfluß das Lob auf die Erhöhung des Selbstgefühls hat und wie es, wenn es nicht mit weisem Maß angewendet wird, eine unbegrenzte Steigerung desselben herbeiführen kann; denn je weniger der noch unreife Verstand des Kindes zu einer objektiven Selbstschätzung fähig ist, desto mehr ist das Kind geneigt, diese Schätzung ins Maßlose auszudehnen, zumal wenn das Lob von einer Person ausgeht, welcher es Achtung zollt. Wir können nun hier nicht die Regeln über die Anwendung des Lobes ausführlich besprechen; wir machen nur auf Folgendes aufmerksam: 1) das Lob werde so sparsam als möglich und nur da angewendet, wo wirklich ein Bildungsgewinn, ein Gewinn für die sittliche Hebung der Persönlichkeit mit Sicherheit gehofft werden kann, 2) es werde mit dem Lob immer eine Hinweisung auf das ideale Sein verbunden und das Kind darauf aufmerksam gemacht, daß sein wirkliches Sein demselben noch lange nicht entspreche, 3) es werde der Kreis, in welchem das Kind Lob und Beifall ärnten kann, möglichst beschränkt und jede zu große Erweiterung desselben in vorbildenden Phantasieen und Erwartungen verhindert, was dem Erzieher, wenn er von Anfang an ununterbrochene Sorgfalt anwendet, nicht schwer werden kann, indem ja mit der

Umgebung des Kindes in der größeren Zeit der Jugend alle Eindrücke auf dasselbe in seiner Gewalt sind und auch die Einbildungskraft ihre Nahrung nirgend anders als aus diesen schöpfen kann. Bleibt der Erzieher selbst, so viel als möglich, die einzige Instanz, von der das Lob ausgeht, so ist die bezeichnete Ausschreitung um so weniger zu fürchten, je mehr das Kind in der hochgeehrten Persönlichkeit des Erziehers immer zugleich das nie erreichte Maß der seinigen hat. Jedenfalls sind öffentliche Belobungen und gar Preisvertheilungen unbedingt vom Uebel.

Wie aber durch Mäßigung im Loben die mögliche Ausartung des Selbstgefühls verhütet werden muß, so muß der bereits vorhandenen Neigung dazu auf positive Weise entgegengearbeitet werden. Es geschieht dieß dadurch, daß man den eingebildeten Werth der eigenen Person auf den wahren Werth reduzirt. Diesen Zweck erreicht man vollkommen damit nicht, daß man das Kind veranlaßt, sich mit anderen Personen zu vergleichen, die vermöge ihrer Gaben, ihrer Leistungen und ihres Verhaltens einen auch für das Kind augenfälligen höhern Werth besitzen. Wohl ist dieses Mittel geeignet, gute Wirkung zu thun und daher nicht zu verschmähen. Aber es werden eben immer auch solche Personen in der Umgebung des Kindes sein, die in seiner Schätzung einen geringeren Werth haben und da der Mensch eben geneigter ist, sich mit solchen zu vergleichen, die unter ihm stehen, als mit solchen, von denen er übertroffen wird, so kann das angegebene Mittel nie eine ausreichende Wirkung thun. Es muß daher ein anderes Mittel in Bewegung gesetzt werden, welches im Stande ist, diese Wirkung zu thun. Und dieses Mittel besteht darin, daß man das Kind gewöhnt, sein Verhältniß zu Gott ins Auge zu fassen und sich an Gott zu messen, sich mit Ihm zu vergleichen. Hier kann nun freilich von einer Vergleichung gar nicht die Rede sein, hier verschwindet mit einem Mal der Werth der eigenen Persönlichkeit absolut, der Abstand des realen Seins vom idealen erscheint als ein unendlicher. Denn Gott gegenüber erscheint der Mensch als Geschöpf, alle seine Fähigkeiten, alle seine persönlichen und socialen Vorzüge sind Gaben, bei denen kein Verdienst und kein Ruhm ist. Gott gegenüber erscheint der Mensch als Sünder, der die empfangenen Gaben und Vorzüge nicht so ange-

wendet, ihren Werth nicht so vergrößert hat, wie er hätte können und sollen, der also hinter der ihm gesteckten Aufgabe durch eigene Schuld weit zurückgeblieben ist. Hier schlägt das Selbstgefühl in das Gefühl der eigenen Nichtigkeit, der eigenen Sündhaftigkeit um und wird zur — Demuth. Es ist dieß kein unwahrer Standpunkt und es heißt nicht, dem Kinde unwahre Gefühle ankränkeln, wenn man es auf diesen Standpunkt zu heben sucht. Gott ist das wahre Sein, außer ihm ist nur das Nichtsein und das verkehrte Sein. Nehme ich nun das Sein Gottes in mein Bewußtsein auf, so kann ich mir des eigenen Seins nur bewußt werden als des Nichtseins, als des verkehrten Seins. Oder ist etwa jenes Aufnehmen des persönlichen göttlichen Seins ins menschliche Bewußtsein überhaupt nicht die menschliche Wahrheit, der wahre menschliche Standpunkt? Dann bleibt nur die schlechte Wahl: entweder ist der Mensch (atheistisch) ein Vieh, oder (pantheistisch) Gott selbst, dort mit Verlust alles Selbstgefühls, hier mit überspannter Verrücktheit desselben. Ohne Demuth also gibt es kein wahres Selbstgefühl; denn die Demuth ist die Wahrheit des Selbstgefühls. Sie gibt dem Selbstgefühl auch Maß und Schranke gegenüber von anderen Menschen; denn im Verhältniß zu Gott verschwinden alle Unterschiede unter den Menschen, vor Ihm haben sie alle gleichen Werth oder Unwerth und es kann somit keine übermüthige Selbstschätzung aufkommen. Daß die moderne Erziehung diese religiöse Basis, diesen Sinn für die Demuth verloren hat, ist der Grund der Extravaganzen des Selbstgefühls, welche ein Hauptzug im Charakterbilde unserer Zeit sind, ist aber auch der Grund jener unmännlichen Schwächlichkeit und Unthatkräftigkeit, durch die sich unsere Zeit auszeichnet. — Doch der Gegensatz zwischen dem göttlichen Sein und dem Nichtsein und verkehrten Sein des Menschen ist ja kein unausgleichbarer. Er ist vielmehr thatsächlich ausgeglichen und aufgehoben in der Person des Gottmenschen Christus, in welcher die Gottheit in die Menschheit eingegangen und die Menschheit in die Gottheit aufgenommen ist. In der in seiner Person vollzogenen Versöhnung hat die Menschheit wieder Werth vor Gott erlangt. Wird diese objektive Thatsache der Versöhnung in der Rechtfertigung zur subjectiven Wahrheit, so geht der Werth der Person Christi auch auf das

einzelne Individuum über und das Selbstgefühl wird dadurch zum Bewußtsein der Gnade, der Vergebung, der Kindschaft Gottes und erlangt eben damit seine Vollendung. Kindschaft Gottes ist das wahre menschliche Sein, Gefühl und Bewußtsein dieser Kindschaft, Bewußtsein des durch Christus vermittelten Seins in Gott, welches zur Voraussetzung hat das Bewußtsein des eigenen Nichtseins, des verkehrten außer- und ungöttlichen Seins, das wahre Selbstgefühl. Dieß ist das Ziel christlicher Erziehung und somit ist nur christliche Erziehung Erziehung zum wahren Selbstgefühl, ja sie ist nichts anderes als dieß. Sie begründet in ihrem Zögling ebensosehr das Bewußtsein des Unwerths, als auch das Bewußtsein des hohen Werths der eigenen Person und bewahrt ihn ebensosehr vor Selbstüberschätzung, als vor Selbstwegwerfung, während jede andere Erziehung zum einen oder zum andern Extrem führen muß.

Das Ehrgefühl setzt nicht nur Selbstgefühl und Selbstachtung, sondern auch Achtung vor Andern und vor ihrem Urtheil voraus. Dem Kind ist diese Achtung natürlich; seine ganze Stellung, welche ihm stets das Gefühl der Abhängigkeit von Andern aufdrängt, bringt es mit sich, daß ihm ihr Urtheil nicht gleichgiltig sein kann. Doch gibt es auch unter den Kindern schon gemeine Naturen, welche für das Gefühl der Achtung vor Andern und ebendarum auch für das Gefühl des Werths, den es für uns hat, die Achtung Anderer genießen zu dürfen, abgestorben sind; dieß kann freilich nur Folge gänzlich vernachlässigter Erziehung, Folge davon sein, daß das Kind von früh auf in gemeiner Umgebung leben mußte, welche sich aller menschlichen Würde entäußerte, in welcher es also die Menschen nicht achten lernen konnte. Eine schwere Aufgabe, die sich hier der Erzieher gesetzt sieht, die Aufgabe, vor Allem den Menschen im Kinde zu — suchen! So oft glaubt man in diesem Fall um so mehr auszurichten, je stärker wirkende Beschämungs- und Strafmittel man anwendet. Man erreicht aber damit eher das Gegentheil und macht das Kind noch trotziger, unempfindlicher. Es gilt hier, erst das Scham-, das Ehrgefühl zu wecken. Dieß wird man am sichersten erzielen, wenn man dem Kinde den Werth, welchen die Achtung und Liebe Anderer für das eigene Bewußtsein und für das eigene geistige Wohlbefinden hat, that-

sächlich zu fühlen gibt, wenn man also, wo und so viel es irgend möglich ist, das Verhalten und die Leistungen des Kindes lobend anerkennt, wenn man ihm Beweise von Liebe gibt, wenn man Vorfälle, welche das Kind beschämen müßten, wollte man sie veröffentlichen, als Geheimniß unter vier Augen behandelt, worauf man später nur leise anspielt, und wenn ihm namentlich in der Umgebung, in welche man es versetzt, die Anschauung von auf gegenseitige Achtung gegründeten Verhältnissen geboten wird. — Seltener noch wird im Kindesalter die andere, positive Form der Gleichgiltigkeit gegen die Anerkennung des eigenen Werths von Seiten Anderer sein, welche mit Verachtung Anderer gepaart ist, nämlich der Stolz. Es ist dieß ein Laster, welches nur dem männlichen Alter eigen ist. Bei Kindern werden sich die Anfänge davon nur dann zeigen, wenn die Erziehung auf die oben gerügte unmittelbare Pflege des Selbstbewußtseins und Selbstgefühls gerichtet ist.

Weit häufiger wird der Erzieher bei der Bildung des Ehrgefühls sich in die Nothwendigkeit versetzt sehen, dem allzugroßen Werth, welchen das Kind auf das Urtheil und die Anerkennung Anderer legt, entgegenzuarbeiten. Die geistige und sittliche Entwicklung des Kindes ist bei dieser Richtung großen Gefahren ausgesetzt. Es entsteht dadurch eine Veräußerlichung des Sinnes, ein Sichverlieren an die Welt, bei welchem man von dem Urtheil der Welt, von den Zeitmeinungen, Zeit- und Standes-Vorurtheilen und Moden unbedingt abhängig wird, den objektiven Maßstab für die Schätzung der Dinge verliert, alle sittliche Selbständigkeit und Freiheit einbüßt. Man geht ganz auf in den Bemühungen, sich einzuschmeicheln, zu gefallen, in der Gesellschaft etwas zu gelten oder eine Rolle zu spielen; man ist ängstlich bemüht, seinen guten Ruf zu erhalten, ohne daß man sich vor sich selbst schämt. Das Glück des Menschen wird dabei von dem Zufall abhängig, ob er auf mit ihm Einstimmige oder auf das Gegentheil trifft und endlich wird er dadurch auf Bahnen geleitet, welche, wenn sie auch nicht gerade zum positiv Schlechten führen, doch jedenfalls ihn von seiner eigentlichen Lebensaufgabe abbringen und seine Kräfte zersplittern.

„Besonders groß," um uns der Worte Benekes zu bedienen, „ist die Gefahr, in diese Fehler zu fallen, beim weiblichen

Geschlecht, welches in Folge seiner überwiegenden Reizempfänglichkeit überhaupt mehr hingebend sich entwickelt, während sich das weniger für äußere Eindrücke empfängliche männliche Geschlecht, wie in allem Andern, so auch in den Urtheilen über seinen Werth, mehr auf sich selbst zu stützen pflegt. Schon von der frühesten Kindheit an ist im Allgemeinen das Mädchen hierin weit unsicherer als der Knabe, mehr geneigt, sich in Andern zu spiegeln und das von diesen aus ihm zurückstrahlende Bild für das wahre zu halten.*) Daher Eitelkeit aller Art bei Knaben im Allgemeinen eine größere Abweichung vom Rechten, aber auch seltener, bei Mädchen verzeihlicher, aber viel häufiger und in größerem Uebermaß zu fürchten ist. Allerdings nun haben wir bei diesen die Berücksichtigung fremden Urtheils keineswegs geradezu zu bekämpfen oder gar auszurotten. Dieß hieße ihrer Grundnatur entgegenarbeiten und überdieß ist auch das ganze Leben hindurch die Stellung des weiblichen Geschlechts von der Art, daß sie in dieser Hinsicht empfindlicher sein müssen und bei weitem weniger, auch bei dem reinsten Selbstbewußtsein, Angriffen trotzen können. Durch Abstumpfung dagegen also würden wir sie in Zwiespalt mit allen ihren Lebensverhältnissen setzen, ein Zwiespalt, welcher stets auf die eine oder die andere Weise zu einem unglücklichen Ausgang führen muß. Aber wir werden

*) Man sei deßhalb überaus vorsichtig. Ein einziger Augenblick kann, selbst da, wo das Innere schon zu größerer Stärke ausgebildet ist, eine verkehrte Richtung nach außen an deren Stelle setzen. So erzählt die Fürstin von Gallitzin von sich selbst, sie habe ungeachtet des höchst dürftigen Religionsunterrichts und der drückenden Langenweile, mit welcher sie deßhalb dem Gottesdienst beigewohnt, gern vor einem wunderthätigen Marienbilde gebetet und oft und mit so inniger Empfindung von Reue gebeichtet, daß ihre Augen von Thränen überfloßen. Als aber einst bei dieser Gelegenheit eine Person verwundert ausgerufen: „Gott, welch ein Engel!" so sei „von nun an die bisher rücksichtslose und ungekünstelte Empfindung in Selbstbewunderung verwandelt worden, welche sie auch zu Thränen rührte, aber zu Thränen ganz anderer Art, wodurch die Quelle der früher vergossenen vertrocknete. Unempfindlich gegen Drohungen und Strafen, ließ sie sich jedesmal mit der bereitwilligsten Folgsamkeit leiten durch den Anspruch an ihre Liebe; schon das einzige Wort: „So liebst du mich denn nicht?" vermochte sie zu Thränen zu rühren. (Vergl. Denkwürdigkeiten aus dem Leben der Fürstin Amalia von Gallitzin u. s. w. Von Dr. Theodor Katerkamp. Münster 1828.)"

dahin zu arbeiten haben, daß wir ihnen neben der zarten und leicht erregbaren Empfänglichkeit für ihren Ruf doch auf der andern Seite eine gewisse selbständige und feste Haltung in ihrem eigenen Urtheil geben. — Bei dem heranreifenden Jüngling können, wenn die Personenvorstellungen, sei es in unmittelbarer Anschauung, oder auch nur in der Phantasie, eine größere Ausdehnung gewonnen haben, Ruhmliebe und Ehrgeiz wenigstens den ersten Keimen nach entstehen. Eine eigenthümliche Selbsttäuschung, indem ja dadurch, daß uns eine große Anzahl von Menschen in einem gewissen Maße schätzt, das Maß der Schätzung und das des Geschätzten nicht zu einem höheren wird. Freilich aber erhält die Gesammtempfindung davon eine größere Stärke und auf der Grundlage derselben können sich Strebungen entwickeln, welche an Schwungkraft und Macht alle andern übertreffen, ebendeßhalb aber auch das Werthvollere zurückdrängen und zu manchfachen Verirrungen führen."

Diese Verirrungen zu verhüten, muß einerseits, auf was wir schon oben bei der Bildung des Selbstgefühls aufmerksam gemacht haben, der Kreis, in welchem das Kind Lob und Beifall ärnten kann, möglichst beschränkt, andererseits aber muß das Kind von früh auf dazu angeleitet werden, einen Unterschied zu machen unter denen, welche Ehre austheilen, einen Unterschied nicht nach Stand und Rang, sondern nach den sittlichen und intellectuellen Eigenschaften, die zu einem richtigen Urtheil über den Werth Anderer fähig oder unfähig machen. „Der Beifall eines einzigen Verständigen sei ihm von größerem Gewicht, als der von hundert Unverständigen." Ueberhaupt kann in unserer Zeit, wo der einfältige Grundsatz dominirt, der Verstand sei bei den Majoritäten, bei der Erziehung nicht genug darauf Rücksicht genommen werden, daß das Kind befähigt werde, seine Unabhängigkeit gegenüber von Zeitgeist und Mode zu behaupten.

Uebrigens wer sagt dem Kind, wer die Verständigen sind? Der Erzieher? Allerdings liegt es in der Natur der Sache, daß das Kind von dem Urtheil des Erziehers abhängig ist und es wäre kein günstiges Zeichen, wenn er ihm keine Autorität wäre. Aber kann der Erzieher dem Kind immer zur Seite bleiben? kann es nicht durch den Tod oder auf andere Weise von ihm getrennt werden? Und wenn es nun in geistigen Dingen so

ganz in der Abhängigkeit von ihm erhalten worden ist, wird es dann nicht das Bedürfniß haben, sich an eine andere Autorität anzulehnen und ist somit nicht Gefahr vorhanden, seine Abhängigkeit auf Andere zu übertragen, welche zwar in der äußeren Stellung und in der Häufigkeit des Umgangs, aber nicht in der sittlichen und geistigen Haltung dem Erzieher gleichkommen? Wir müssen also eine letzte entscheidende Instanz haben, an die wir das Kind verweisen können. Welches ist diese? Das eigene Bewußtsein, antwortet man. Aber ist denn das eigene Bewußtsein untrüglich? haben wir denn an ihm einen unbestechlichen Richter? ist es denn eine Unmöglichkeit, daß es der Versuchung unterliegt, sei es der Versuchung, das Lob Anderer als baare Wahrheit anzunehmen, sei es der Versuchung, den Tadel für ungegründet zu halten und sich darüber erhaben zu dünken? ist, zumal bei Kindern, die Stimme des eigenen Bewußtseins, gesetzt auch, sie zeigte das Rechte an, so stark, daß sie dem angenehmen Eindruck, den das Lob, sowie dem unangenehmen Eindruck, den der Tadel zu machen pflegt, vollkommen das Gegengewicht zu halten im Stande wäre? Und wird so das eigene Bewußtsein das Kind nicht im ersten Fall wieder zu einer falschen Abhängigkeit vom Urtheil der Menschen zurückführen, im andern Fall aber falsche Unabhängigkeit von demselben stolzen Trotz, der sich nichts sagen läßt, erzeugen? Wir sehen, wie ein Erzieher, der seinem Zögling kein objektives Criterium der Wahrheit an die Hand zu geben vermag, diesen immer wieder entweder im Cirkel herumführt oder in das finstere Centrum des Eigensinns und der Rechthaberei bannt, wie er ihn entweder zur Menschen- oder zur Selbstvergötterung anleitet. Die letzte inappellable Instanz, welche erhaben über allem Menschenurtheil steht, ist einzig und allein das Urtheil Gottes, wie es im Wort Gottes, in der Heiligen Schrift uns gegeben ist. Dieses enthält so bestimmte und klare Urtheile über den Werth oder Unwerth des Menschen, daß Niemand, der sein eigenes Sein und Leben prüfend demselben unterstellt, irren kann. Dabei gewährt es als Wort Gottes einen so sichern Halt, daß der Werth und die Bedeutung menschlichen Urtheils, sofern es nicht mit demselben übereinstimmt, völlig in nichts verschwindet und wenn auch ganze Zeitalter, ganze Völker es theilten. Wollen wir also unsern Kindern es möglich

machen, das Lob und die Ehre der Menschen auf ihren wahren Werth zu reduziren, so müssen wir dahin arbeiten, daß ihnen nicht nur die Autorität des göttlichen Worts unerschütterlich feststehe, sondern ihnen auch von frühe auf die Grundsätze tief einprägen, nach welchen es den Menschenwerth beurtheilt. Wir müssen sie daran gewöhnen, sich stets zu fragen: was sagt das Wort Gottes? und die Urtheile der Menschen, wo sie mit ihm nicht harmoniren, als völlig werthlos zu betrachten. So gelangen sie zu wahrer Unabhängigkeit und Selbständigkeit gegenüber vom Menschenurtheil ohne trotziges Pochen auf das eigene Bewußtsein, indem sie dabei von einer höheren Autorität sich gebunden fühlen. Diese Gebundenheit und Abhängigkeit verletzt die Menschenwürde so wenig, daß sie vielmehr den einzigen Schutz gegen Verletzung derselben nach zwo Seiten hin gewährt, sowohl gegen knechtische Erniedrigung unter die Sprüche menschlichen Wahns, als gegen hochmüthige Selbstgenügsamkeit. Die Ehre bei Gott soll das höchste und einzige Ziel des menschlichen Ehrgeizes sein.

Ich erinnere mich!

Auf der Ostküste von Grönland, wohin vielleicht nie mehr als drei Europäer gekommen sind, verkündigten einst Missionare den Leuten in ihren Erdhütten das Wort des Lebens. Da war auch ein zweijähriges Kind unter den Zuhörern, das noch nicht gehen konnte, sondern sich auf allen Vieren fortbewegte, auch noch nicht einmal deutlich reden konnte. Das Kind mußte etwas vom Evangelium aufgefangen haben; denn als der Besuch weg und es wieder allein war, da sagte es eines Tages: ich erinnere mich! Da verwunderten sich die Leute; niemand

wußte, an was es sich denn erinnere. Man fragte es: an was erinnerst du dich denn? Es antwortete stammelnd: an den Gott und Heiland. Der Vater hatte noch weder das Wort Gott noch Heiland aussprechen hören; er war bei der Predigt der Missionare nicht dabei gewesen; er verstand daher nicht, was das Kind meinte. Er erkundigte sich nun bei den Nachbarn, was für sonderbare Worte sein Kind gestammelt habe. Die erklärten es ihm und sagten: siehe, das Kind redet von den Dingen, die uns die Europäer aus Friedrichshaab gepredigt haben. Da wurde der Mann ganz beschämt, daß sein Kind in der Erkenntniß Gottes schon weiter war als er und die Rede des Kleinen flog von Mund zu Mund bis zum Ende des Landes. Bald darauf fanden sich 30 Leute aus jenem Lande auf dem Missionsplatz ein und der Vater versprach dem Kind, nächstes Frühjahr solle es auch mitgehen und mehr von seinem Gott und Heiland hören dürfen.

Die Alten, selbst die Lehrer können manchmal auch aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge etwas lernen. Im obigen Fall z. B. hat der grönländische Säugling mehr pädagogische Weisheit ausgesprochen, als in viel tausend pädagogischen Schriften des Leipziger Meßkatalogs seit hundert und mehr Jahren nicht enthalten ist. Sein Wort: ich erinnere mich, ist eine ganze Pädagogik, ist das Grundthema aller wahren Erziehungskunst. Denn diese hat keine andere Aufgabe, als die, in das Innere des Kindes hinabzusteigen und dort Eindrücke niederzulegen, durch die die Grundzüge der im Werden begriffenen Persönlichkeit für immer bestimmt werden, Eindrücke, von denen es nicht loskommen kann, die es als sein Lebensgesetz erkennen muß, so daß es sich, so oft es sich erinnert, sich als einen so und so bestimmten vorfindet. Fragen wir nun aber, wie diese Verinnerlichung zu bewirken sei, so scheinen jene grönländischen Missionare die beste Methode gehabt zu haben; denn von dem, was sie sprachen, hatte sogar ein zweijähriges Kind Erinnerung. Sie sprachen aber von Gott und vom Heiland und gaben ohne Zweifel dem Kind noch überdieß in der ganzen liebreichen und ehrwürdigen Erscheinung ihrer Person einen Eindruck von ihrem Gott und Heiland. Somit wäre die Hauptregel der Pädagogik: suche, sobald dein Kind

anfängt, sein Inneres aufzuschließen und Eindrücke in demselben zu empfangen, d. h. so wie es anfängt, zum Selbstbewußtsein zu erwachen, in Wort und Thun Eindrücke von Gott und vom Heiland in seinem Innern niederzulegen, so daß es, so oft es sich erinnert, sich an Gott und an den Heiland erinnert, suche dein Kind zu einem von Gott und vom Heiland personirten Menschen (persona = homo a Deo personatus, ein von Gott durchtönter, durchdrungener Mensch) zu machen. Es gibt sonst nichts, was den Menschen wahrhaft erinnert und, ihn verinnerlichend, ausbildet und zu einer vollen, ganzen menschlichen Person auswirkt, als — lebendiges Christenthum. Die neuere Pädagogik, welcher man, was man auch sagen möge, nicht zu viel thut, wenn man sagt, sie verwerfe das Christenthum als pädagogisches Bildungsmittel, ist auf dem Wege, den Menschen zu veräußerlichen, sie bildet ihn aus, ohne ihm zuvor etwas einzubilden, sie hat keine Erinnerungskraft, ist nicht im Stande, ins tiefste Innere des Menschenwesens hinabzusteigen und dort bleibende personbildende Eindrücke hervorzubringen. Schreiben, Lesen, Rechnen und alle andere Kenntnisse und Künste, die sie lehrt, haben diese personbildende Kraft nicht, sie sind nichts, an was der Mensch sich erinnern kann, sind vielmehr etwas, an was er sich veräußerlicht, sie sind bloß ein Stoff, der sich in den Außenwerken, in der peripherischen Region der Seele anlegt und daher nur eine wenn auch noch so farbenreiche, glänzende Blume, die — am Abend! — verwelkt und abfällt. Auch die „höheren Ideen der Humanität", auch die sogen. allgemeine Religion haben jene Erinnerungskraft nicht; denn sie sind nichts Humanes, nichts, was im Stande ist, den Menschen zu personiren, nicht Fleisch von seinem Fleisch und Bein von seinem Bein, sondern bloße Abstractionen, bloße Schemen, die keinen Ton geben. Nur an Gott und am Heiland kann man sich erinnern, und darum auch an Gott und den Heiland sich erinnern. (Man muß sich am Heiland erinnern, um sich an den Heiland erinnern zu können. An regiert bekanntlich den Dativ und den Accusativ.) Ich habe in meiner Jugend auch Lehrer gehabt, die bloß „allgemeine Religion" vortrugen. (Gott Lob und Dank auch andere!) Aber ich kann mich lediglich an nichts mehr erinnern, was sie vortrugen, wenn nicht etwa an den Ausdruck,

der mich jedesmal, so oft er vorkam (und er kam oft vor), ärgerte: „an der Stufenleiter der Vollkommenheit hinaufsteigen.“ Warum? Weil ich mich an ihrem Vortrag nicht erinnert habe. Darum wohl den Kindern, die — und wäre es auch erst am Abend, wann die Blumen verwelken, — sagen können: ich erinnere mich! Heil den Lehrern, welche erinnerungskräftige Pädagogik treiben! Pädagogik ist die wahre Erinnerungskunst.*)

Wie kann und soll der Aberglaube durch die Volksschule bekämpft werden?

Daß die Volksschule gegen den Aberglauben anzukämpfen habe, ist von niemanden bestritten. Soll aber dieser Kampf den beabsichtigten Erfolg haben, so muß man vor allem darüber klar sein, was das zu bekämpfende sei, damit man nicht Gefahr laufe, entweder etwas zu bekämpfen, was für dießmal der Feind nicht ist, oder sich solcher Waffen zu bedienen, welche nicht verfangen. Es ist von den meisten, welche sich bisher als Vorkämpfer gegen

*) Und in diesem Sinn mag auch Sokrates recht haben, wenn er das wahre Lernen nur ein Sicherinnern und das Lehren die Kunst nennt, dem Schüler dazu zu verhelfen, daß er sich erinnere. Sokrates stellte diese Behauptung freilich vom Standpunkt von der Lehre der Präeristenz der Seelen aus auf. Auf diesem Standpunkt erschien ihm der Gegenstand des Lernens als Objekt der Erinnerung, während wir behaupten, daß der Lerngegenstand vor allen Dingen beim Lernen nicht Objekt, sondern Mittel der Erinnerung (an einer Wahrheit sich erinnern) und daß er erst dann Objekt der Erinnerung (an eine Wahrheit sich erinnern) werden könne. Ist der Lerngegenstand einmal Objekt der Erinnerung, so ist er eigentlich nicht mehr Lerngegenstand, dann ist er schon gelernt, das Lernen in Absicht auf ihn ist vorbei.

den Volksaberglauben hervorgethan, zum Theil ganze Bücher mit dieser Tendenz geschrieben haben, diese Mancha'sche Naivetät begangen worden, und deßhalb sehen wir auch den Aberglauben in unsern aufgeklärten Zeiten bei Gebildeten und Ungebildeten so blühend als je, wie sehr auch die Nachkommen des spanischen Edlen sich darüber ärgern mögen, daß ihr ganzes Gefecht sollte in den Wind gegangen sein.

Auf den Aberglauben läßt sich das in der französischen Schweiz aufgekommene Sprüchwort anwenden: chacun est le momier de quelqu' un (jeder hat seinen Momier). Die Begriffsverwirrung ist so groß, daß man sagen kann: was einer nicht mag, das nennt er Aberglauben. Dem materialistischen Freigeist und dem Pantheisten ist Aberglaube jeder Glaube an das Dasein eines Jenseits und an irgendwelche Verbindung und Wechselwirkung desselben mit dem Diesseits. Dem Rationalisten ist Aberglaube jeder Glaube an eine unmittelbare, nicht durch Natursachen vermittelte Einwirkung der unsichtbaren Welt auf die sichtbare. Ihm ist der Zusammenhang der Weltcausalitäten ein so fest geschlossener, daß jeder Eingriff irgend einer außerweltlichen Causalität, durch welchen etwas neues, nicht bereits in ihm begründetes gesetzt würde, von diesem Zusammenhang lediglich abgewiesen wird. Die Erlösung, welche in der Heil. Schrift durchaus als eine unmittelbare That Gottes dargestellt wird, ist ihm bloßes Produkt natürlicher Kräfte, und die Schöpfung, weil man doch nicht wohl behaupten kann, daß die Welt sich selbst geschaffen habe, eine Inkonsequenz, die man dem lieben Gott für einmal verzeihen kann, in der Hoffnung, daß sie nimmer vorkommen werde. Andere beschränken den Aberglauben auf das satanische Gebiet und finden das Wesen desselben darin, daß man „durch die Vorstellung einer satanischen Einwirkung sich berechtigt glaubt, die Causalität der natürlichen Ursachen zu überspringen," wobei freilich einerseits unbestimmt bleibt, ob auch diese Vorstellung selbst (nicht bloß das dadurch veranlaßte Ueberspringen) eine unberechtigte (also abergläubische) ist, andererseits schwer abzusehen ist, wie Christus und seine Apostel vom Aberglauben freigesprochen werden können. Alle diese Ansichten vom Aberglauben, die hier nicht weiter erörtert und beurtheilt werden können, haben zweierlei mit einander gemein.

Einmal: sie setzen, was den Inhalt betrifft, den Aberglauben entweder darein, daß er das Dasein von etwas Uebernatürlichem, oder bloß darein, daß er eine unmittelbare Einwirkung dieses Uebernatürlichen, sei es nun Gott oder der Satan, statuirt. Was sodann die Form des Aberglaubens betrifft, so besteht er ihnen bloß in Vorstellungen, ist also bloß eine intellectuelle Verirrung. Es wird uns im folgenden klar werden, daß in beiden Beziehungen das Wesen des Aberglaubens unrichtig aufgefaßt ist.*)

Der Aberglaube ist falscher Glaube, Lügenglaube (πιστεύειν τῷ ψεύδει 2 Thess. 2, 11). Also — was ist Glaube? Glaube ist das rechte Verhalten des ganzen inneren und sodann auch des äußeren Menschen gegen die unsichtbare Welt. Da aber die unsichtbare Welt in zwei feindlich einander entgegenstehende Reiche zerfällt, so wird sich das rechte Verhalten theils als Widerstand gegen den Teufel, theils als Unterwerfung unter Gott, als demüthige Vereinigung mit Gott darstellen (Jak. 4, 7.). Aberglaube ist also das unrechte Verhalten gegen die unsichtbare Welt, wo man entweder dem Teufel nicht widersteht, sondern sich mit ihm einigt, oder Gott widersteht und sich nicht mit ihm einigt oder nicht auf die rechte Weise sich mit Ihm einigen will.

---

*) „Das Wort Aberglauben ist in neuerer Zeit ganz willkürlich der Bedeutung nach ein anderes geworden, als es nur erst vor 100 Jahren war. Wo dasselbe in der Liturgie oder in der Kinderlehre vorkam, wollte damit gesagt werden, wenn man davor verwarnte, man solle keine teuflischen Dinge treiben, deren Realität dabei vorausgesetzt wurde. Jetzt versteht man unter Aberglauben alles Ueberzeugtsein von Erscheinungen, deren letzten Grund man nicht erkennen kann. Letzteres ist nun so verkehrt, daß nothwendig nur Verwirrung entsteht. So konnte bei jener bekannten Aufgabe ein Schullehrer meinen, er habe anzugeben, wie der Schullehrer es anzugreifen habe, daß man übernatürliche Dinge, wie Hexereien u. drgl., nicht mehr glaube. In diesem Sinn hat auch Süskind die Aufgabe gestellt und da ist's kein Wunder, wenn in jener Conferenz so dumm darüber verhandelt wurde. Denn da verlangt man statt des Aberglaubens Unglauben. Eine solche Behandlung des Aberglaubens führt zu nichts. Denn wie soll dem, was ist, gesteuert werden, wenn man überreden will, es sei nichts. Dagegen hat die Aufgabe nur dann einen vernünftigen Sinn, wenn man den Lehrer sagen heißt, wie er's anzugreifen habe, daß man keinen Aberglauben mehr treibe.“ Bemerk. eines Freundes.

Der Mensch trägt in sich das unabweisbare Gefühl geistiger Bedürftigkeit, d. h. das Gefühl, daß er nicht im Stande sei, seine Bestimmung mittelst des Fonds von Einsicht und Kraft, welcher in seiner eigenen Natur liegt, zu erreichen. Auf einen andern (positiven) Ausdruck gebracht ist dieses Gefühl nichts anders, als das Bedürfniß, sich mit der unsichtbaren Welt einzulassen; denn die sichtbare Welt kann unmöglich dieses Bedürfniß befriedigen, da sie, als dem Menschen untergeordnet, nur durch ihn ihre Bestimmung erreichen kann. Diese Bedürftigkeit ist allerdings Folge eines Abfalls und insofern Schuld des Menschen; auf der andern Seite ist sie aber doch die Gewähr dafür, daß der Mensch auch in seinem Abfall noch einen Vorzug besitzt, der ihn eigentlich zum Menschen macht, die Fähigkeit nämlich, übernatürliche Einwirkungen und Krafteinflüsse aus der unsichtbaren Welt zu empfangen. Diesem Bedürfniß ist Gott in seiner Offenbarung in Christo entgegengekommen. Durch sie hat Er dem Menschen die unsichtbare Welt wieder zugänglich, hat es ihm möglich gemacht, mit ihr wieder in Gemeinschaft zu treten und aus ihr höhere Einsichten und Kraftzuflüsse zu empfangen. Freilich hat Gott den Weg, auf welchem der Mensch zu Ihm kommen und seine Gnaden und Gaben empfangen soll, nicht der menschlichen Wahl und Willkür überlassen; Er hat Christum als die rechte Thüre und als den rechten Weg verordnet, auf welchem man nicht anders denn durch Buße und Glauben zu Ihm kommen kann. Der Glaube hält sich an diese Ordnung Gottes; der Aberglaube achtet ihrer nicht, geht an der rechten Thür vorbei und klopft an die verbotenen Eingänge zur unsichtbaren Welt, sucht Gemeinschaft mit ihr, sucht sich höherer Erkenntniß und Einsichten, höherer Kraftzuflüsse theilhaftig zu machen auf einem Wege, den Gott nicht verordnet, nicht erlaubt, sondern ausdrücklich verboten hat, also im Eigenwillen, ohne Christus, ohne Buße, ohne Glauben an Ihn, auch ohne Rücksicht darauf, daß er dadurch statt mit guten, vielmehr mit bösen Geistern, mit finstern Lügenkräften in Communication treten könnte, wenn er nur die beabsichtigte Wirkung zu erreichen hoffen kann.

Der Aberglaube hat also seine Heimath durchaus nicht im Gebiet der Vorstellung, oder des Erkennens überhaupt; das

Wesentliche desselben besteht nicht darin, daß man sich diese oder jene Vorstellungen vom Dasein einer guten oder finstern unsichtbaren, übernatürlichen Welt macht und die Möglichkeit einer unmittelbaren Verbindung mit ihr, so wie die Möglichkeit annimmt, durch diese Verbindung Wirkungen in der sichtbaren Welt hervorzubringen, welche man mit gewöhnlichen, natürlichen Mitteln hervorzubringen nicht im Stande ist. Der Aberglaube besteht weder darin, daß man einen persönlichen dreieinigen Gott und eine wahrhaftige Menschwerdung desselben in Christo, die Möglichkeit einer unmittelbaren Verbindung der Seele mit dem erhöhten Christus, einer wesentlichen Einwirkung des Blutes Christi auf sie, eine noch andere, als nur moralische Wirkung des Gebets u. drgl. mehr annimmt, noch darin, daß man vom Dasein eines persönlichen Teufels, von der Möglichkeit einer realen Verbindung mit ihm, von der Wirklichkeit der Zauberei, von der Wirklichkeit leibhaftiger Besessenheit durch Dämonen, von der Realität der Geistererscheinungen u. s. w. überzeugt ist. Das alles nimmt der Glaube auch an und zwar aus dem einfachen Grund, weil's in der Heil. Schrift steht, deren Wort ihm zu hoch steht, als daß er es versuchen möchte, es mit kindischen Deuteleien zu verdrehen. Nur diejenigen, denen der Glaube ein bloßes Fürwahrhalten ist, können auf den Gedanken kommen, auch der Aberglaube wurzele im Verstandesleben. Nein, der Aberglaube wie der Glaube ist Sache des Willens, hat im Willen seinen letzten Grund und Ursprung. So scheinen nun allerdings Glaube und Aberglaube wie Brüder einander ähnlich zu sein; aber diese Aehnlichkeit ist nur scheinbar; denn während der Glaube im Element des Willens Gottes ruht und wesentlich Unterwerfung des Eigenwillens unter den Willen Gottes ist, wurzelt der Aberglaube im Element des Eigenwillens und ist eine Entgegensetzung des Eigenwillens gegen den göttlichen Willen. Daher der himmelhohe Unterschied. Dagegen scheinen Aberglaube und Unglaube einander sehr unähnlich zu sein, indem jener die unsichtbare Welt und ihre Verbindung und Wechselwirkung mit der sichtbaren anerkennt, dieser läugnet; dennoch sind sie sehr nahe mit einander verwandt, indem beide in demselben Element wurzeln, im Eigenwillen, aus welchem

heraus sie beide gegen die Offenbarung Gottes sich wesentlich gleich verhalten, jener sie ignorirend, dieser sie bestreitend.*)

Der Aberglaube stellt sich in zweifacher Form dar,

1. als theoretischer Aberglaube, wobei der Mensch auf einem Wege, den Gott nicht verordnet hat, zu höheren Einsichten zu gelangen sucht, welche die Offenbarung ihm versagt hat. Hieher

---

*) „Dem Menschen ist das Gefühl eines überirdischen, über alles herrschenden Oberherrn (Gottes) einwohnend, ebenso auch der Drang, mit diesem Oberherrn sich in Verbindung zu setzen, Ihn zu suchen, Ihm zu vertrauen. Dieses Gefühls kann sich kein Mensch erwehren und auch des Drangs im Ganzen wird keiner los, wie man auch von ganz Unglaubigen weiß. Darum hat gewissermaßen jeder Mensch einen Glauben an Gott, d. h. an die unsichtbare Macht. Hingegen die Art, wie er Gott sucht, beurkundet seinen Glauben oder Aberglauben. Glauben beweist er, wenn er in seinem Suchen Gott als den, der Er ist, erfaßt, als den heiligen, gerechten, gütigen Gott, welchem gegenüber er selbst sich zu demüthigen hat, wenn er also Gott mit bußfertigem Sinn und kindlichem Vertrauen sucht, oder wenn er Gott schriftgemäß sucht, in der Weise, wie es Gott in seinem Wort verlangt. Aberglauben wird's, wenn der Mensch von dem wahren Wesen Gottes absieht und in einer Weise Gott sucht, als könnte er Ihn mechanisch zu sich herziehen, ohne innerlich Gott näher zu treten. So sucht er Gott mit Formeln, geheimnißvollen Zeichen, an besonderen Tagen und Stunden, meinend, die Beobachtung solcher äußerlichen Zeichen ziehe die Kraft Gottes oder die unsichtbare Einwirkung der höchsten Macht her. Aberglaube ist also ein Vertrauen auf die unsichtbare höchste Macht, ohne daß man der sittlichen Eigenschaften Gottes oder überhaupt seines eigentlichen Wesens dabei gedenkt, oder dabei man aus Gott gewissermaßen ein sinnloses Wesen macht (Röm. 1, 20—23.) Was man also in gedankenloser, sinnloser, mechanischer Weise redet und thut, um aus der unsichtbaren Welt etwas zu erlangen, ist Aberglaube, Karikatur des Glaubens, zu welcher ein Mensch, der von Gott abgekehrt ist und bleiben will, leicht kommt, weil so der Mensch, ohne anders zu werden, also ohne alle Mühe und Anstrengung, zu seinem Ziel kommen zu können hofft. Deßwegen zaubern die Leute lieber, als sie beten.

Hiebei ist immer noch vorausgesetzt, daß der Mensch bei seinem Aberglauben doch noch an Gott, oder an einen Gott denkt, und deßwegen bethören sich viele, wenn nur die höchsten Namen gebraucht werden, so sei es ja gebetet, obgleich man hiebei gegen die Anweisungen Christi betet. Indem aber der Mensch so das wahre Wesen Gottes, den eigentlichen Begriff Gottes in sich erstickt und mit Sünde als Sünder Gott sucht, also die Herrlichkeit Gottes schändet, „darum hat ihn Gott dahingegeben“ u. s. w. (Röm. 1), d. h. Gott gibt ihn den lauernden Mächten der Finsterniß preis und Satan erlauscht die Augenblicke, da die Menschen in so verkehrter,

gehört z. B. der Glaube an die Offenbarungen und Weissagungen der Somnambülen, Geisterseher, Todtenbefrager, an Vorbedeutungen, Vogelgeschrei, Ahnungen u. drgl. Der Aberglaube besteht hiebei nach dem Obengesagten nicht darin, daß man eine übernatürliche Einwirkung und darum auch eine gewisse Realität der Sachen, z. B. ein Eintreffen der Vorhersagungen, Vorbedeutungen u. s. w. als möglich zugibt; der Aberglaube daran ist vielmehr das, daß man statt dem Worte Gottes der Lüge glaubt (πιστεύειν τῷ ψεύδει), welche lügt, auch wenn sie die Wahrheit sagt, d. h. daß man gegen die ausdrücklichen Warnungen der Heil. Schrift hier, wo man es mit bloßen Ausgeburten des dunkeln Grundes der menschlichen Seele zu thun hat, oder wo man gar von dämonischen Kräften umgaukelt ist, auf dem Gebiet der Wahrheit sich zu befinden vermeint, und indem man sich glaubig gegen die daher stammenden Offenbarungen verhält, seine Ansichten, seine Stimmungen, sein Handeln dadurch bestimmen und beherrschen läßt.

2. als praktischer Aberglaube, wobei man sich höhere, übermenschliche Kräfte unterthan zu machen sucht, um mit Hilfe derselben Wirkungen in der sichtbaren Welt hervorzubringen, welche man auf dem von Gott verordneten Wege und mit gewöhnlichen natürlichen Mitteln nicht glaubt hervorbringen zu können. Der Abergläubische hat dabei entweder die Meinung, die höheren Kräfte, deren er sich bedient, seien göttliche Kräfte, oder trägt er das klare Bewußtsein in sich, daß sie aus dem Reich der

---

Gott lästernder Weise Gott suchen und stellt sich in seiner Weise als helfenden Gott dar. Hieraus erklären sich die realen Wirkungen der Segenssprechungen, Sympathieen u. drgl., und die Menschen werden Gebundene des Teufels. Hieraus erklärt sich auch, warum die Abgötterei so scharf verboten ist.

Indessen gibt es einen Aberglauben, da der Mensch nicht sowohl Gott, als die Natur mit geheimnißvollen Kräften im Auge hat und so dasselbe thut, wie der, der im Bewußtsein Gottes noch bleiben zu wollen vorgibt. Aber auch hierin verläugnet der Mensch Gott, macht die Natur zum Gott, ist also so strafwürdig als jene und der Seelenzustand ist derselbe. Endlich gibt's einen Aberglauben, bei dem der Mensch mit Bewußtsein an das böse unsichtbare Prinzip, an den Teufel, sich hält. Dieß ist die eigentliche Schwarzkunst und gräulichste Zauberei, die aber doch minder häufig ist."

Bemerk. eines Freundes.

Finsterniß stammen, oder hat er kein klares Bewußtsein darüber, und darnach richtet sich der Grad seiner Verschuldung. Im ersten Fall sucht er mit Hilfe der vermeintlich göttlichen Kräfte entweder satanisch-dämonische Gewalten oder bloß natürliche Kräfte, im zweiten Fall mit Hilfe satanisch-dämonischer Kräfte entweder göttliche (Balak) oder bloß natürliche Kräfte zu bekämpfen; im dritten Fall ist wohl auch schwerlich über den zu bekämpfenden Feind ein klares Bewußtsein vorhanden. Es gehört hieher das Gebiet der Zauberei und Magie, die meisten sogenannten sympathetischen Kuren, das Segensprechen u. drgl. Der Aberglaube aber besteht auch hier wiederum nicht darin, daß man die Realität einer unsichtbaren guten oder bösen Geisterwelt, die Möglichkeit einer Verbindung mit ihr und einer Einwirkung auf die sichtbare Welt mit Hilfe von Kräften, die von dorther entlehnt sind, annimmt, sondern darin, daß man entweder mit Umgehung des im Worte Gottes geoffenbarten Weges einen andern von Gott nicht verordneten Zugang zur unsichtbaren guten Welt und ihren Kräften sucht, oder daß man, was das Reich der Finsterniß betrifft, diesem nicht, wie Gott in seinem Wort uns anweist, widersteht oder nicht mit den von Gott geordneten Mitteln und auf dem von Gott verordneten Weg widersteht. Der Aberglaube ist nicht auf Seiten dessen, der Zauberkräfte u. drgl. glaubt, sondern auf Seiten dessen, der an sie glaubt. Nur diejenigen, welche den Glauben als eine bloße theoretische Verstandesaffektion, als ein Fürwahrhalten fassen, können den Aberglauben bloß für einen dem Glauben entgegengesetzten Verstandesfehler halten.*)

Aus dem bisher Gesagten erhellt zur Genüge, daß der Aberglaube im Volk, und namentlich in der Schule auf dem Weg, welchen man bisher vorzugsweise immer wieder empfohlen und eingeschlagen hat, nicht bekämpft und ausgerottet werden kann. Ist der Aberglaube seinem Wesen nach kein Verstandesfehler, so kann er auch nicht durch Aufklärung des Ver-

---

*) Man entschuldige die vielleicht manchen zu groß dünkende Ausführlichkeit der bisherigen Auseinandersetzung. Sie schien aber nothwendig, weil über das Wesen des Aberglaubens so außerordentlich unklare und verworrene Begriffe verbreitet sind.

standes beseitigt werden, wie denn auch die Erfahrung lehrt, daß der Aberglaube gerade bei den sogenannten Gebildeten oft sehr kraß hervortritt und sicher behauptet werden darf, daß dieß noch weit mehr der Fall sein würde, wenn die Furcht vor der Schande nicht wäre. Den Aberglauben mit Aufklärung bekämpfen, ist eitel Donquixoterie, welche heldenmäßig auf Windmühlen anrennt und einhaut und dann nach vollbrachter Großthat mit Triumphgefühl abziehen zu dürfen glaubt. Ein Herzfehler kann nicht mit kalten Kopfumschlägen kurirt werden, und es bedarf wahrhaftig noch etwas mehr, als des Wörtchens „miß,“ um seiner Meister zu werden. Das Einmaleins thut's auch nicht, auch nicht der Unterricht in Naturgeschichte, Naturlehre u. dgrl., und wenn er noch so tiefsinnig bis zum „Wesen der Natur“ sich verirrte. Auch „Thatsachen“ wollen nicht verfangen, und wenn sie selbst durch einen modernen Hexenprozeß*)

---

*) Dazu haben die Generalpächter der „Bildung“ und „Wissenschaft“ in unserem kleinen Württemberg die so triumphirend von ihnen ausgebeutete Schwurgerichtsverhandlung in der bekannten Seißener Besessenheitsgeschichte gemacht. Diese modernen Hexenprozeßmacher unterscheiden sich nur dadurch von den alten, daß sie den Teufel in contumaciam verurtheilen, während die alten noch humaner mit ihm verfuhren und ihn vor die Schranken riefen, d. h. daß jene aus dem Nichterscheinen des Teufels vor Gericht seine Nichtexistenz folgern, während diese durch die Prozeßverhandlung nicht nur seine Existenz, sondern auch seine Wirksamkeit im vorliegenden Fall bewiesen glaubten. Ich maße mir kein Urtheil darüber an, ob der Seißener Knabe besessen war oder nicht; aber ich sage: o der Bornirtheit, daraus, daß der Teufel nicht persönlich vor den Schranken zu Ulm erschienen ist, und seine Schuld einbekannt hat, beweisen wollen, es gebe keinen Teufel und keine dämonische Besessenheit und mit dieser „Thatsache“ (!) den Aberglauben todtschlagen wollen! Da sind die Demokraten doch sonst gescheiter; sie lassen sich an der Existenz des Hecker dadurch nicht irre machen, daß er sich nicht vor den badischen Kriegsgerichten gestellt hat. Und daß der Knabe (freilich mit Hilfe von Suggestivfragen) gestanden hat, daß er's selber (!) gethan habe, das ist ja vollends ganz beruhigend und läßt gar keinen Zweifel mehr übrig, daß es mit dem Teufel aus ist; auch kann man doch gewiß Betrügereien, Diebstähle und was sich der Knabe sonst noch für Teufeleien erlaubte, dem ehrlichen Teufel nicht in die Schuhe schieben oder auch nur einen entfernten Antheil daran. Wahrlich, man hätte diesen Knaben, statt in's Zuchthaus, vielmehr in das Pantheon der Wohlthäter der Menschheit versetzen sollen. — Armer Thomasius, du hast dich vergeblich gegen

constatirt wären. Mit naturhistorischen, physikalischen u. drgl. Aufklärungen kann man wohl verhüten, daß die Leute in diesem und in jenem Fall etwas, was ganz natürlich zugeht, nicht für Zauber halten und dämonischen Kräften zuschreiben. Damit ist aber dann nur nicht dem Aberglauben, sondern bloß der Leichtgläubigkeit entgegengewirkt. Soll der Unterricht in der Physik und Naturkunde überhaupt den Aberglauben zerstören, so muß er darauf ausgehen, dem Aberglauben den Boden unter den Füßen wegzuziehen, d. h. ihm die Voraussetzung, auf der er fußt, die Voraussetzung der Realität einer unsichtbaren Welt und der Möglichkeit einer unmittelbaren Verbindung mit ihr zu zerstören. Darauf laufen auch wirklich im Grund alle die aufklärerischen, auf Vernichtung des Aberglaubens abzweckenden Bestrebungen hinaus; es ist bald gröber, bald feiner darauf abgesehen, den Aberglauben mit Unglauben, d. h. einen Teufel durch den andern auszutreiben. Ob freilich damit etwas gewonnen sei, hängt lediglich von der Frage ab, welcher von beiden der ärgere Teufel sei. Im Grund sind beide, Aberglaube und Unglaube, eben Brüder, wenn auch feindselige Brüder, doch Brüder, Söhne eines Vaters, des bösen Eigenwillens, der Feindschaft wider den lebendigen Gott. Im übrigen meine ich, daß Todtschlagen nicht die beste Kur sei und Ausschütten mit dem Bad dem Kinde nicht fromme. Deßwegen haben auch alle derartigen Feldzüge gegen den Aberglauben, bei welchen man im Aberglauben zugleich den Glauben mitbekämpfte, bisher nichts gefruchtet, vielmehr nur geschadet; sie haben die große Masse des aufgeklärt sein wollenden, durch Hochmuth verschroben gewordenen Stadtpöbels dem Unglauben in die Arme geliefert, beim übrigen Volk aber dem Aberglauben nur um so mehr Vorschub geleistet. Denn die Leute merkten eben wohl, daß hier unter dem Vorwand des Aberglaubens der Glaube bekämpft werde und hielten nun mit dem Glauben, den sie sich nicht

---

die Herenprozesse, die dir der Teufel selbst eingegeben zu haben schien, gewehrt; sie haben dir zum Trotz dennoch vor einem menschlichen Gericht bewiesen, zwar nicht, daß es Hexen gebe, aber doch, daß es keine gebe. Da siehst du, daß es doch etwas ist um unsere Aufklärung! Schade, daß du sie nimmer profitiren kannst.

nehmen lassen wollten, auch den Aberglauben nur um so fester. Dieß wird immer die Wirkung derartiger Bestrebungen sein, und in der That hat der Aberglaube, sofern doch in ihm noch Wahrheit ist, ein relatives Recht gegenüber dem Unglauben, der die völlige Negation der Wahrheit ist. Dem noch nicht ganz verschrobenen Gemüth schaudert es vor der öden, dürren Haide, auf der der Unglaube waidet. So lange der Unglaube besteht, wird darum auch der Aberglaube bestehen; dieser borgt zum guten Theil seine Existenz von jenem. Meint's darum der Unglaube mit der Menschheit gut, so lege er nach dem Beispiel edler Völkerhirten Hand an sein eigenes Leben und gebe uns eine große That der Selbstaufopferung zur Bewunderung.

Der frostige Boreas des Unglaubens und seiner Aufklärung vermag dem nach den Kräften der zukünftigen Welt schmachtenden Erdenwanderer das Gewand des Aberglaubens, und wenn es auch noch so verschlissen und altfränkisch zugeschnitten ist und die Blöße nur spärlich deckt, nicht zu entreißen; dieser knöpft es vielmehr nur um so fester zu, denn der kalte Blasius weiß ihm ja keinen Ersatz dafür zu geben. Nur der helle, warme Sonnenschein des Glaubens vermag es. Der Glaube bietet dem Menschen Ersatz und reichlichen Ersatz für das, was er im Aberglauben gesucht hat; er zeigt ihm den Weg zur Wiedererlangung der verlorenen Herrschaft über die Natur und alle feindseligen Mächte der sichtbaren und unsichtbaren Welt, er zeigt ihm eine Thüre zum verschlossenen Paradies, einen Zugang zu Gott, der Quelle aller Kraft und alles Siegs. Wollen wir also durch die Volksschule den im Volk herrschenden Aberglauben bekämpfen, so haben wir nichts angelegentlicher zu thun, als lebendigen Glauben in die Herzen der Kinder zu pflanzen. Wir werden ihnen vor allem eine tiefe Ehrfurcht vor der Heiligen Schrift, als dem wahrhaftigen Worte Gottes, einprägen, sie daran gewöhnen, seinen Aussprüchen unbedingte Autorität zu schenken, alles im Lichte desselben zu betrachten und zu beurtheilen, es unbedingt als Richtschnur ihres Lebens, als die Anweisung, wornach sie alle ihre Lebensverhältnisse zu ordnen haben, zu verehren. Wir werden ihnen an ihrer Hand zeigen, wie der Mensch durch die Sünde, durch den Abfall von Gott und den Verlust seiner Gemeinschaft die ihm anerschaffene Herrschaft über die Natur

und die Unantastbarkeit gegenüber von allen ihren feindseligen Kräften und Mächten verloren und wie in Folge davon das Gefühl der Verlassenheit und Vereinsamung, das Gefühl der Schwäche und Bedürftigkeit, das Gefühl der Furcht vor feindseligen Gewalten sich seiner bemächtigt habe. Wir werden ihnen zeigen, wie dieses Gefühl von jeher die Menschen getrieben habe, sich zu Schutz und Trutz in den Bund mit höheren Mächten einzulassen, wie sie aber, weil sie dem wahren Gott nicht die Ehre gaben und an seinen ihnen geoffenbarten Willen mit treuem Gehorsam sich hielten, der Macht der Finsterniß anheimfielen und so das Heidenthum mit seinem Aberglauben und allen Gräueln der Zauberei u. s. w. entstanden sei. Wir werden ihnen hier deutlich machen, wie der auch in der Christenheit noch herrschende Aberglaube aus dem Heidenthum herstamme und wie unwürdig eines Christen er daher sei, wie er den Menschen immer mehr von Gott abführe und in seinem Innern verfinstere und unselig mache, wie er unter dem Schein, als würden durch seine Mittel die Mächte der Finsterniß bekämpft und unterjocht, den Menschen vielmehr gerade nur um so mehr ihren Einflüssen preisgebe und unter ihre Herrschaft banne. Wir werden ihnen dann aber auch sagen, wie Gott durch Christum die Macht aller dem Menschen feindseligen Kräfte dieser und der zukünftigen Welt gebrochen und sie unschädlich gemacht und wie Er uns in Ihm den Zugang zur Gemeinschaft mit sich selbst eröffnet und alle seine Lichts- und Lebenskräfte zum Kampf gegen die Finsterniß und zur Wiedererlangung der Herrschaft über die Natur zur Disposition gestellt habe, und wie wir durch den G l a u b e n an Christum in diese neue Lebensgemeinschaft und in den Besitz und Genuß aller dieser Segnungen eintreten. Es ist von überaus großer Wichtigkeit, daß den Kindern ein tiefer Einblick in die Natur des Glaubens gewährt, daß ihnen gezeigt werde, wie er einerseits das tiefe Gefühl der eigenen Unmacht und Sünde (Buße) zur Voraussetzung hat, andererseits aber auch das Mittel ist, den Menschen in seine Würde wieder einzusetzen und ihm die Erreichung seiner Bestimmung (zu sein wie Gott) möglich zu machen. Hieraus muß es dem Kinde klar werden, daß man durch den Glauben und durch das G e b e t des Glaubens alles das auch erlangen kann, was der Aberglaube mit seinen Mitteln

zu erlangen sucht, ja noch viel mehr und dazu noch ohne Sünde, ohne Schaden für die Seele, weil auf dem von Gott verordneten, seinem Willen angemessenen Wege. Der Glaube gibt vollen und überreichlichen Ersatz für den Aberglauben; denn der Glaube verfügt über die Allmacht Gottes. Auf der andern Seite ist aber auch nicht außer Acht zu lassen, daß man dem Kinde den Glauben von der Seite darstelle, von welcher er die ebenso unbedingte als kindlich zutrauensvolle Unterwerfung unter den Willen Gottes ist, und es ist dem Kinde einzuschärfen, daß der Glaube nicht bloß dann Gott sich unterwerfe, wenn Gott unsere Bitte nach unserem Willen erhöre, im entgegengesetzten Fall aber zu verbotenen Wegen und unerlaubten Mitteln seine Zuflucht nehme, sondern Dulden des Uebels dem eigenmächtigen Eingriff in die unsichtbare Welt vorziehe, wohl wissend, daß Gewährung unserer oft so fleischlichen Bitten nicht immer unser Glück, vielmehr oft unser Unglück ist, daß Leiden Mittel zu unserer Vollendung und Zubereitung für den Himmel sind und also Entsagung, Beugung unter Gottes Führungen ein größerer Segen ist, als das Glück, nach welchem der Aberglaube in fleischlichem Sinn und sträflichem Eigenwillen seine Hand ausstreckt. Man muß dem Kinde zu Gemüth führen, daß z. B. Befreiung von einer Krankheit durchaus nicht absolut nothwendig sei, daß der Glaube zwar Gott darum anrufen dürfe, auch des Raths verordneter Aerzte sich bediene, in der Ueberzeugung, daß Gott ihr Nachdenken auf das Rechte leiten und ihre Mittel segnen könne, daß er aber nie und nimmer seine Gesundheit um den Preis des Ungehorsams gegen Gott zu erkaufen sich erlaube und die so erkaufte Gesundheit für ein weit größeres Uebel halte, als Kranksein im Gehorsam gegen Gott. Wir werden dem Kinde vorstellen, daß das Gebiet, in welches der Aberglaube sich einlasse, das Reich der Lüge sei und daß die in demselben waltenden Mächte sich auch in das Gewand des Lichts einzuhüllen wissen, um nur die Menschen von der Wahrheit und dem Heil in Christo abzubringen, daß man also den dorther kommenden Offenbarungen nicht trauen dürfe, auch wenn sie mit der in der Heiligen Schrift enthaltenen göttlichen Offenbarung ganz übereinzustimmen scheinen, und daß man die dorther dargebotenen Geschenke nicht annehmen solle, auch wenn sie noch so gut und uneigennützig gemeinte Wohlthaten

zu sein scheinen. Außerdem sei man auch von Seiten der Menschen gar viel theils absichtlichem Betrug, theils unabsichtlicher Täuschung ausgesetzt. Hier hat man die Kinder auf die Betrügereien von Schatzgräbern, Teufelsbeschwörern, Geistererlösern, Wunderdoctoren u. s. w. aufmerksam zu machen, ihnen zu zeigen, wie Somnambülen keineswegs göttliche Propheten, sondern eben kranke, leiblich und geistig zerrüttete Menschen seien, deren sogenannte Offenbarungen, wenn sie nicht geradezu auf absichtlichen Betrug hinauslaufen oder auf Eingebungen der Finsterniß beruhen, wenigstens Erzeugnisse des dunkeln Grundes der eigenen Seele seien, daß von hundert im Munde des Volks kursirenden Geistergeschichten wohl 99 erlogen und entstellt seien, indem hier in diesem Nachtgebiet, wo die Furcht eine so große Rolle spiele und der alles in's Ungeheuerliche ausmalenden Phantasie ein so günstiger Spielraum gegeben sei, entsetzlich viel Täuschung obwalte und die dichtende Volkssage sich unbeschränkt ihren Launen überlasse, daß endlich gar vieles von Unwissenden als Wirkung einer übernatürlichen Macht angesehen werde, was auf ganz natürlichem Wege zugehe. Und hier ist dann der Ort, wo Belehrungen aus der Physik, so weit sie sich in der Schule geben lassen, am Platze sind. Immer aber ist zu bemerken, daß alle diese Belehrungen um so bereitwilliger werden aufgenommen werden, je weniger dabei die Absicht unterläuft, mit dem Aberglauben auch den Glauben wegzuwerfen, je mehr man das Dasein und die Wirkungen des Reiches der Finsterniß und seines Fürsten, so wie sie in der Heil. Schrift bezeugt werden, als unzweifelhafte Realität anerkennt.

Können wir nun aber nicht umhin, letzteres zu thun, so liegt uns um so mehr die Pflicht ob, der dem gefallenen Menschen so natürlichen Furcht vor den finstern Gewalten entgegenzuwirken und den Kindern die Mittel an die Hand zu geben, durch welche sie sich davor schützen können. Hier ist vor allem zu warnen vor abergläubischen Mitteln, z. B. vor demjenigen Gebrauch des Namens Gottes und anderer mit demselben zusammenhängenden heiligen Dinge, wobei man sich seiner ohne Buße und Glauben bloß als eines rein äußerlich wirkenden Zaubermittels bedient. Desto einfacher ist dagegen das zu empfehlende Mittel. Es ist der lebendige Glaube. Es ist den

Kindern einzuschärfen, daß Christus das Reich des Satans überwunden habe und daß Er die Seinen allmächtig schütze, weil Er sie so sehr lieb habe und daß also, wer an Ihn glaube, wer sein Eigenthum sei und im Gebet sich täglich Ihm anbefehle, nichts zu fürchten habe und wenn er auch nur ein schwaches Kind sei. Dabei solle man auf Geister- und andere Spukgeschichten gar nicht hören, ihnen gar keinen Einfluß auf sein Inneres gestatten, sondern sie eben an ihren Ort gestellt sein lassen. Glaube man es mit Geister- und anderem Zauberspuk zu thun zu haben, so solle man auf den Grund zu kommen suchen, und, ohne Lärmen und Aufsehen zu machen, ganz in der Stille nachforschen, ob die Sache nicht natürlich zugehe; könne man nicht in's Reine darüber kommen, so sei es das Beste, die Sache ganz zu ignoriren, sich gar nicht dadurch geniren zu lassen, zu thun, als ob sie nicht da wäre, ja nicht einmal davon zu reden; denn wenn es wirklich dämonischer Spuk sei, so sei dieß das beste Mittel, der Sache los zu werden und sie ganz aufhören zu machen, indem es den Dämonen eben darum zu thun sei, den Menschen Angst zu machen, Aufsehen zu erregen und die Meinung zu erwecken, als wenn sie über die Menschen eine Macht hätten; erreichen sie aber diese Absicht nicht, so geben sie ihre Künste von selbst auf, wogegen man ihrem Treiben immer mehr Nahrung gewähre, wenn man sich darum bekümmere, Lärmen darüber schlage, allerhand großartige Anstalten dagegen treffe, oder auch nur davon rede.*)

Außer dem bisher Gesagten möchten wir noch besonders nachdrücklich folgendes hervorheben. Es werde doch ja der Aberglaube nicht bloß als eine Dummheit, sondern als Sünde

*) Ich sage dieß aus eigener Erfahrung. Ich bin auch überzeugt, daß dieß die beste Kur für manche Besessene, Somnambülen u. drgl. wäre, wenn man sie gleich bei den ersten Spuren der Krankheit pennsylvanisch behandelte. Das Aufsehen, welches durch solche Geschichten gewöhnlich erregt wird, ist wie Oel in die Flamme, der Teufel sieht seine Absicht erreicht und treibt's immer ärger. Würde man solche Leute von der Außenwelt so absperren, daß nicht einmal Nachrichten von ihnen herauskämen und bloß den Arzt und andere verpflichtete, in seine Behandlungsweise eingeweihte Personen mit ihnen verkehren lassen, so wäre damit wohl in den meisten Fällen dem Unwesen ein schnelles Ende gemacht, höchstens würde dann noch eine körperliche Krankheit zu kuriren übrig bleiben.

dargestellt. Der Lehrer soll im Aberglauben Sündengräuel sehen und deutlich machen, inwiefern er zu den größten, gefährlichsten, seelenverderblichsten Sünden gehöre, durch welche man sogar für die Ewigkeit Schaden an seiner Seele leiden könne. Eine der größten Sünden ist der Aberglaube, weil er Gott schändet und lästert, wenn er durch mechanische Sprüche und Handlungen, durch Zeichen und Amulete, durch das bloße Wort oder Zeichen des Namens Gottes u. drgl. sich helfen will, weil er Gottes Ordnung nicht achtet, die Offenbarung Gottes in Seinem Wort verwirft, Christum, den einzigen Weg zu Gott, bei Seite schiebt und sein eigener Mittler und Erlöser sein will. Gefährliche, seelenverderbliche Sünde ist er, weil er, indem er Gott sich zu nähern meint, vielmehr immer mehr von Gott sich entfremdet und den Einflüssen des Teufels preisgibt, weil dadurch die Empfänglichkeit des Menschen für die Wahrheit aus Gott und für seine Offenbarung und Einwirkung immer mehr abnimmt und der Mensch der Lüge zu glauben sich gewöhnt, auch wenn sie in mehr oder weniger unverhüllter Gestalt auftritt, weil endlich wahre Furcht und Liebe Gottes, wahres Vertrauen zu Ihm in einer solchen umnachteten Seele nicht mehr Platz finden kann. Endlich muß ernstlich darauf aufmerksam gemacht werden, wie Verdächtigungen anderer, als wären sie Hexen, Zauberer, Teufelsbanner u. drgl., und wenn man auch noch so viel Grund dazu zu haben glaube, abscheuliche Lieblosigkeit und eines Christen durchaus unwürdig sei und wie darum lediglich auf nichts zu achten sei, was in diesen Afterglauben gehöre, indem alles ohne irgend andere Nebengedanken von Teufeleien, Hexereien und Zaubereien allein durch's Gebet überwunden werden könne, während der Mensch, wenn er nur im geringsten auf jene abergläubischen Gedanken eingehe, Gefahr laufe, selbst in solche Sünden verstrickt zu werden.

Der pädagogische Werth des Märchens.

Bildung des Verstandes ist das Ideal unserer seitherigen landläufigen Pädagogik gewesen, so daß man kein Pädagog sein konnte, ohne ein platter Verstandesmensch zu sein. Die Pädagogik ist aber im gegenwärtigen Augenblick im Uebergang in die Periode der Romantik begriffen. Man spricht viel von der Gemüthsbildung, von der Wichtigkeit des poetischen Elements in der Erziehung, von der Nothwendigkeit, die Unterrichtsfächer in einer mehr poetischen, das Gemüth ansprechenden Weise zu betreiben. Es ist dieß eine Wendung, über die man sich freuen muß; lange genug ist ja dem Gemüth sein Recht in der Pädagogik entzogen gewesen. Daß aber auch hier die Gefahr der Einseitigkeit und des Extrems gegeben ist, braucht kaum erinnert zu werden. Palmer hat in dem Süddeutschen Schulboten (1851 S. 53, Anm.) bereits darauf aufmerksam gemacht. Wir möchten hier vom Märchen reden, dessen pädagogischer Gebrauch neuerdings von manchen Seiten, auch von L. Kellner („Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen." 2. Aufl. S. 81) lebhaft empfohlen wird. Kellner sagt: „Die Kindheit der Völker spricht durch den Mund der Poesie zur Nachwelt und die Kindheit des einzelnen Menschen ist nicht minder für die Welt der Dichtkunst empfänglich. Die Kindheit der Völker haucht der Natur das eigene rege Leben ein, ihr reden die Bäume und Quellen, sie überträgt die Fülle der Empfindungen auf die lebenden und leblosen Gegenstände der Außenwelt und sieht diese Welt nicht mit dem hellen Blick des Verstandes, welcher Objekt vom Subjekte scheidet, sondern versenkt sich liebend in sie, schließt sich ihr auf und läßt sie im rosigen Gewande der zaubernden Phantasie in sie einziehen. Die Kindheit der Menschen wie des Einzelnen lebt im Glauben, dessen liebstes Kind das Wunder

ist. Aus jenen frühesten Tagen der Völker und aus jener glaubens- und phantasiereichen Zeit stammen unsere Märchen und Sagen, diese lieblichen Blüthen eines ächten Kindersinnes, welche die unverdorbene Jugend noch jetzt mit wunderbarer Kraft in ihren magischen Kreis ziehen."

Ich habe auch einmal meinen Kindern (von 4 bis 9 Jahren), denen ich biblische Geschichten zu erzählen pflegte, zur Abwechslung Märchen aufgetischt, obgleich sie selbst nichts anderes begehrten; denn sie hörten die biblischen Geschichten mit der größten Begierde und die Erzählstunde war ihnen eine Feststunde. Ich las ihnen also Märchen von Grimm vor. Ich glaubte, sie werden an dem Spaß ihre Freude haben. Es frappirte mich schon etwas, als sie während des Lesens ganz still waren; denn es war nicht die Stille der Andacht, sondern der Befremdung. Doch, es kommt vielleicht noch; am Schluß werden sie schon applaudiren. Gut, das erste Märchen war gelesen; aber — die Kinder schauten mich mit großen Augen an. Ich lese das zweite; sie werden schon Geschmack daran finden, dachte ich. Mit nichten! Wollte ich ihre großen Augen nicht verstehen, so mußte ich's nun hören. „Aber, Vater," sagten sie am Schluß, „das ist ja Unsinn." Ich sagte nichts und blieb mit meinen Märchen zu Haus. Aber ein Wink war mir's doch, daß es mit dem pädagogischen Lob des Märchens nicht so ganz seine Richtigkeit haben müsse.

Es scheint mir, daß der Wahrheitssinn, wenn er in einem Kinde genährt ist, sich gegen das Märchen sträubt. Ich möchte die Kindheit unserer Kinder nicht mit der „Kindheit der Völker" parallelisiren. Diese Kindheitszeit der Völker war die Zeit des Heidenthums, die Zeit, wo sie, nach dem Verluste des Lichtes der göttlichen Offenbarung, in dem unvertilgbaren Drang des menschlichen Herzens nach Gemeinschaft mit der unsichtbaren Welt eine solche sich schufen nach ihrem eigenen Dünken. Die Phantasie hatte hier den weitesten Spielraum; denn sie war nicht beschränkt durch das objektiv und positiv Gegebene. So war allerdings das „Wunder" in dieser Welt zu Hause, aber nicht die Wahrheit. Wenn nun die Märchen aus dieser „phantasiereichen Zeit" stammen, so dürfte denn doch die Frage sein, ob sie so recht für unsere Kinder taugen, ob sich in diesen Mär-

chen nicht unversehens; neben die in der göttlichen Offenbarung uns aufgeschlossene Welt eine falsche in's kindliche Gemüth hineinzaubert, die, je mehr sie für den natürlichen Sinn Reizendes hat, desto mehr den Sinn für die Wahrheit, die Empfänglichkeit für die Einwirkung der unsichtbaren Realitäten abstumpft, und so, statt dem „Glauben," vielmehr dem Aberglauben Vorschub leistet. „Die Kindheit lebt (allerdings) im Glauben," und wehe uns, wenn es nicht so wäre, wenn der kritische Zweifel älter wäre als der Glaube. Aber gerade deßwegen sind wir nur um so mehr verpflichtet, dem Kinde nur Wahrheit, die objektivste Wahrheit, die wesenhafteste Realität zu bieten, und gerade darum taugt nichts besser für das Kind als biblische Geschichte. Das Kind unterscheidet Wahrheit und Dichtung noch nicht, um so weniger, je mehr es noch Kind ist; es nimmt die Dichtung auch als Wahrheit, wie es ja auch bei den Völkern in ihrer „Kindheit" war, wo das Märchen nur deßwegen aufkommen und so tief im Völkergedächtniß sich einwurzeln konnte, weil es geglaubt wurde. Hätte nun das Märchen für unsere Kinder bloß die Bedeutung eines vorübergehenden Phantasiereizes, so könnte man ja einer solchen unschuldigen Belustigung nichts anhaben; aber es nimmt ihren Glauben in Anspruch, es wurzelt sich in ihr Glaubensleben ein, es wird also, wenn auch wider Wissen und Willen des Erziehers, doch faktisch, ihr Wahrheitssinn mißbraucht. Semper aliquid haeret; sie werden, mag man es auch noch so wenig beabsichtigen, für all' das phantastische Zauberwesen, das, als eine furchtbar lebenszähe Tradition aus dem Heidenthum, noch eine so große Rolle unter unserem Volk spielt, empfänglich gestimmt. Man denke doch ja nicht, es werde durch die ganze übrige Erziehung und durch den Unterricht diesem Schaden bei unseren Kindern vorgebeugt; das wäre gerade, wie wenn einer dächte, das Gift, welches er in eine Wunde träufle, theile sich dem übrigen Körper nicht mit, wenn er zugleich ein Gegengift etwa durch den Mund beibringe. Das Gift pflanzt sich organisch fort und richtet auf jeden Fall Schaden an, wenn auch das Gegengift vielleicht den Tod abwendet. Mag der Erzieher auch noch so deutlich sagen, daß das Märchen nicht wahr sei; die Phantasie der Kinder arbeitet eben an dem gegebenen Stoff fort, um so mehr, je phantastischer er ist, und bringt

eben, wenn auch noch so homöopathisch verdünnte Bestandtheile in ihr geistiges Leben hinein.*)

„Die Kindheit lebt im Glauben, dessen liebstes Kind das Wunder ist.“ Dieser Satz ist durchaus falsch, wenn man damit das Märchen pädagogisch kanonisiren will. Was ist denn ein Wunder? Für Gott, der alle Dinge trägt mit seinem kräftigen Wort, ist nichts ein Wunder; für uns, die wir nichts begreifen, ist alles ein Wunder, jedenfalls für das Kind. Nur die Gewohnheit nimmt uns Alten das Wunder weg, das Kind ist aber noch kein Gewohnheitsmensch. Alles in der sichtbaren und unsichtbaren Welt ist ihm neu, trägt in seinen Augen das Gepräge des Wunderbaren. Die Wirklichkeit stellt sich ihm gegenüber als eine Macht, deren Sein und Wesen ihm noch unaufgeschlossen ist; sie hat daher für das Kind den Reiz des Geheimnisses, des Wunderbaren. Zum Weltherrscher geboren, trägt es aber in sich den Drang, die Realität zu ergründen, sie in sich aufzunehmen und sich so geistig mit ihr zu einigen. Es regt sich in ihm der Durst nach Wahrheit, sein in sich geschlossener und abgeschlossener, darum inhaltsleerer Geist schließt sich in mächtiger Sehnsucht gegen die objektive (sichtbare und unsichtbare) Welt auf; er will das Wunder der Welt begreifen, um selbst „das Wunder der Welt“**) zu werden. Wie, ist denn nun nur das Unwahre, das Unwirkliche, das Fabelhafte das Wunder, dessen der Glaube der Kindheit als seines „liebsten Kindes“ sich freut? kommt denn dem Glauben bei seinen Objekten auf Wahrheit, auf Realität nichts an? ist's ihm denn bei den Gegenständen, die er erfaßt, nur um subjektives Amüsement, nur darum zu thun, in süßen Träumen sich zu wiegen? Nein, der Menschengeist, vor allem der Geist des Kindes, will Wahrheit, nach Realität dürstet er, um so mehr, je mehr er selbst noch nicht zu seiner vollen Realität gelangt ist. Und deßwegen ist es heilige Pflicht des Erziehers, bei Kindern, und gerade je mehr sie noch

*) Warum eifern denn auch diejenigen, welche das Märchen empfehlen, so sehr gegen die sogenannten Ammenmärchen? Nicht wahr, doch bloß darum, weil die Ammen die Märchen glauben. Das macht aber für die Kinder wenig Unterschied, ob die, welche die Märchen ihnen erzählen, sie glauben oder nicht.

**) S. das Lied: Es glänzet der Christen inwendiges Leben, V. 6.

Kinder sind, sich durchaus auf dem Gebiet der Wirklichkeit und Wahrheit zu halten. Es ist traurig, wenn der Erzieher dem Geist des Kindes und seiner Capacität durch Unwahres, Unreales erst einen Reiz beibringen muß; denn es ist ein Beweis, daß er das Reale dem Kinde nicht auf reizende, ansprechende Weise beizubringen weiß. Einem unverdorbenen Kinde, das in Folge ansprechenden Unterrichts die Wahrheit lieb gewonnen hat, ist die Wahrheit lieber als alles. Es will nichts als Wahrheit, weil sie ihm das „Wunder" ist. Phantasieen, wie die Märchenwelt sie producirt, haben für ein solches Kind den Reiz des Wunderbaren viel weniger, weil sie ihm selbst von Natur nicht fremd sind, weil seine eigene sich selbst überlassene Phantasie in ähnlichen Productionen sich ergeht. Für ältere Kinder etwa, welche Wahrheit und Dichtung schon zu unterscheiden verstehen, mag das Märchen als ein Spaß mehr Reiz haben und ebendeßwegen auch weniger gefährlich sein.

Ueber die Vollkommenheit der Catechese in formeller Hinsicht.

Die formelle Vollkommenheit der Catechese wird von sehr vielen Catecheten bloß in die gewandte Entwicklung religiöser Wahrheiten vermittelst kunstmäßig gestellter Fragen gesetzt. Eine Catechisation, welche nicht von vorn bis hinten aus lauter Fragen und Antworten besteht, findet darum bei ihnen keine Gnade. Mich meines Orts will es bedünken, als wenn solch ein Catechisiren eine Tortur oder Inquisition für die Kinder sein müsse. Man will aus ihnen herausbringen, was doch nicht in ihnen ist; sie sollen geben, was sie nicht haben; sie sollen Gedanken um

Gedanken erzeugen in einem Alter, wo die geistige Zeugungskraft so wenig, als die körperliche, entwickelt ist und entwickelt sein soll. Die Kinder wollen auch schweigen, hören, empfangen. Auch die gewecktesten Kinder müssen darum bei einem solchen Catechisiren erlahmen. Ueberdieß ist es Erfahrung, daß gerade die innigen Naturen unter den Kindern, welche die religiöse Wahrheit tief in ein feines, gutes Herz aufnehmen, oft am wenigsten antworten, während gerade die lauten, oberflächlichen am redseligsten sind. Diese meinen, mit dem Antworten sei Alles gethan, dieß und nichts Anderes sei der Zweck der Catechisation, und schwätzen sich so die Wirkung der Wahrheit, wenn sie je getroffen werden, wieder vom Herzen weg. Meiner Ansicht nach hat die Catechese dann formelle Vollkommenheit, wenn die Kinder durch Reden zum Schweigen und wenn der Lehrer durch Schweigen zum Reden kommt.

Erklären wir uns näher. Jeder wahre, d. h. jeder dynamische Unterricht, also auch die Catechese, hat den Zweck, nicht bloß ein Wissen über einen Gegenstand, sondern ein Erkennen desselben hervorzubringen, oder mit andern Worten, Subject und Object so zusammenzubringen, daß jenes in diesem und dieses in jenem lebt. Bei diesem Proceß ist der Lehrer die Mittelsperson, das Organ, durch welches das Object auf das Subject wirkt. Die Thätigkeit des Erkennens aber, oder die Assimilation des Objects durch das Subject hat drei Stufen: die Vorstellung, die Reflexion, die Contemplation. Auf der Stufe der Vorstellung befindet sich der Schüler vor der Catechese; wenigstens werden ältere Kinder schon in Folge der Bibellection und des Catechismusmemorirens auf ihr stehen. Wir haben es also hier nur mit der Reflexion und Contemplation zu thun. Das nächste Ziel des Catecheten ist bei jeder Catechese, die Kinder in den Zustand der Reflexion zu versetzen. Worin besteht dieser? Vor dem Unterricht ist die Seele des Schülers mehr oder weniger starr, in sich selbst verschlossen, indifferent gegen das Object, welches als etwas ihr mehr oder weniger noch Fremdes vor ihr steht, mit welchem sie noch keine nähere Beziehungen angeknüpft hat. Sie muß aber in Fluß kommen, aus sich heraus und in den Lehrgegenstand eingehen. Dieser Uebergang der Seele aus der centripetalen in die centrifugale Richtung, dieses Fixiren,

Betasten, Angreifen, Eingreifen in den Gegenstand ist die Reflexion. Sie ist die objective Haltung des Geistes, das Heraustreten aus der egoistischen Beziehungslosigkeit in das Anspinnen der Erkenntnißfäden, an welchen dann der Gegenstand in die Seele hineingenommen wird. Von selbst setzt sich der flatterhafte Geist des Kindes nicht in diesen Zustand; es muß ein äußerer Reiz, eine Nöthigung dazu vorhanden sein. Das Mittel zur Hervorbringung dieses Reizes ist die Frage. Ihrer bedient sich der Lehrer, um das Kind auf den Gegenstand zu fixiren, sein Interesse zu wecken für die Betrachtung desselben und es in der fortdauernden Richtung auf ihn zu erhalten. Dieß ist die wahre Bedeutung der Frage in der Katechese. Sie ruft die Kinder zur geistigen Thätigkeit, zum Denken über den Gegenstand auf. Die Frage fordert aber Antwort; denn das Denkgeschäft vollendet sich erst im Aussprechen des Gedankens. Somit hätte die Catechese zunächst den Zweck, die Kinder vermittelst der Frage zum Denken und weiter sofort zum Aussprechen des Gedachten zu bringen. In diesem Stadium der Catechese muß der Catechet die Kinder reden lassen, er schweigt, d. h. er lauscht den Kindern ab, was er zu reden habe. Ein Catechet, der eigensinnig seinen voraus fertigen Fragenplan bis ins Einzelne durchführt, wird keiner großen Erfolge sich zu erfreuen haben. Er muß die Bedürfnisse der Kinder erforschen, muß sie reden lassen, um nach dem, was er hört, seine weiteren Dispositionen zu treffen.

Aber die Kinder sind es ja eigentlich nicht, welche in der Catechese zu geben haben, empfangen sollen sie; ja sie geben nur, um empfangen zu können; nicht bloß aussprechen sollen sie, was sie wissen, vernehmen sollen sie, was sie noch nicht wissen. Neues will und muß jede Catechisation mittheilen, was nicht aus den Kindern herausgezogen oder geschöpft werden kann. Dieß erfordert einen andern Zustand auf Seiten der Kinder, andere Mittel auf Seiten des Lehrers. Die Kinder treten aus dem Zustand der Reflexion in den der Contemplation, der innern Anschauung; nachdem sie reflectirend aus sich hinausgegangen und in den Gegenstand eingedrungen sind, kehren sie wieder in sich selbst zurück, aber nicht, so zu sagen, mit leeren Händen, sie nehmen den Gegenstand, den sie mit den Armen der begrifflichen Reflexion umfaßt haben, mit in sich hinein; an die Stelle der

centrifugalen Richtung tritt wieder die centripetale, aber in höherer Potenz. Das Verhalten zwischen Kindern und Lehrer wird jetzt das umgekehrte. Die Kinder schweigen, der Lehrer redet. Schweigen? — Nun, schweigen und schlafen ist ja doch nicht einerlei; beides sind vielmehr Gegensätze, die einander ausschließen; wer schläft, kann nicht schweigen, und wer schweigt, kann nicht schlafen. Schweigen ist aber auch eben so wenig der contradiktorische Gegensatz von Reden, wohl aber die conditio sine qua non des Redens. Wer nicht schweigen gelernt hat, kann nicht reden, sondern nur schwatzen. Was heißt denn schweigen? Man erlaube uns, uns der schönen und treffenden Worte Wackernagels*) zu bedienen. Er antwortet: „Schweigen ist die Gefaßtheit des Geistes, das Wort zu vernehmen, es ist die Vernunft, die heilige Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann, es ist die eigentlich speculative Haltung des Geistes. Nur während dieses Schweigens kann der Geist des Lehrers unmittelbar auf den Geist der Schüler wirken; nur während dieses Schweigens sehen sie Gesichte, nämlich die Objecte ganz, nicht bloß die Theile, in die der Verstand sie zerpflückt. Alle Thätigkeit des Lehrers und der Schüler besteht eben darin, das wahre Schweigen, die Sabbathstille in ihrer Seele zu erringen und zu erhalten. Die Abwehr alles Störenden, der eigenen Trägheit, der fremdartigen Gedanken und Neigungen, das ist die Thätigkeit des Schülers; er arbeitet nicht an dem Object, sondern an dem, was sich dem Eingang desselben in ihm entgegensetzt.“ In vielen preußischen Volksschulen wird Händearbeit der Kinder mit dem Unterricht verbunden. Ein Bericht über diese Einrichtung sagt: „Wenn der Lehrgegenstand starke Anstrengung des Geistes erfordert und der Lehrer dann die Aufmerksamkeit zu fesseln wußte, so ließen die Kinder, ohne daran zu denken, die Hände mit der Arbeit auf den Schooß niedersinken.“ Bringt es der Catechet bei seinen Schülern zu der Sammlung und Empfänglichkeit, daß sie so ihre Hände sinken, ihre Füße und überhaupt ihren ganzen Körper ruhen lassen, daß sie, die ganze Außenwelt und sich selbst vergessend, Aug' und Ohr unverwandt auf ihn und seinen Vortrag heften, sich gleichsam in den Gegenstand versenken

---

*) Der Unterricht in der Muttersprache. S. 55.

und ihre ganze Seele ihm aufschließen; dann feiert seine Kunst ihren Triumph — seine Kunst, nicht er; sobald er in seiner Kunst triumphirt, löst sich der Zauber; auf der Zinne der Selbstbespiegelung verliert er augenblicklich seine Haltung. Ist dieses Stadium der Aufmerksamkeit erreicht, dann kann und muß das Antwortfordern, wenigstens in der Ausdehnung, wie es bisher der Fall war, aufhören und der Lehrer muß reden. Der Vortrag geht aus dem erotematischen in den akroamatischen über. Die Kinder sind jetzt im Zustand der Contemplation; durch die Frage werden sie in den niedern Zustand der Reflexion herabgesetzt, sie gehen aus dem Object, in das sie eingedrungen sind, wieder heraus, um es reflectirend von außen wieder zu betrachten. Die Frage gibt ihrer vorwärtsdringenden Erkenntnißthätigkeit einen Gegenstoß, der, wie wenn man einen großen Stein in ein ruhig klares Wasser wirft, eine Schwankung auf dem reinen Spiegel hervorbringt, wodurch das Bild des Gegenstandes verwirrt wird. Die Frage ist, wo wirklich diese Höhe der Catechisation von Lehrer und Schülern erreicht ist, nur dann noch am Platz, wenn, ehe die Anschauung ganz vollzogen ist, ein Stillstand, ein Nachlassen eintreten will, dem augenblicklich durch den Reiz der Frage nachgeholfen werden muß. Sobald übrigens der Catechet auf einen neuen Gegenstand im Lauf der Catechese übergeht, beginnt auch wieder Rede und Gegenrede.

So wäre allerdings die Aufgabe des Catecheten zunächst die, die Kinder durch das Mittel der Frage in den Zustand reflectirender Selbstthätigkeit zu versetzen; aber dieser Zustand ist selbst wieder nur der Durchgangspunkt zu einem höheren, dem der contemplativen Receptivität, in dessen Hervorbringung wir die höchste Aufgabe der Catechese in formeller Hinsicht erkennen. Wir haben ihn oben das Schweigen genannt. Was werden hiezu diejenigen sagen, welche meinen, das Catechisiren habe weiter keinen Zweck, als daß die Kinder reden lernen, und deßhalb denn auch mit pedantischer Strenge darauf dringen, daß die Kinder, wie sie sagen, „ganze Antworten" geben? Nun wir meinen im Grunde auch nichts Anderes, als sie, wir meinens nur anders. Wir wollen die Kinder durch das Schweigen auch zum Reden bringen. Ja reden sollen sie lernen und nicht schweigen; der stummen Hunde, wir haben ihrer nur allzuviele in un-

serer Kirche, die zungenlahm sind, weil sie herzlahm sind. Bekenner sollen unsere Kinder werden, Zeugen von Christo und seiner Gnade, die, weil sie von Herzen glauben, nicht schweigen können, sondern reden müssen von dem, wovon ihnen das Herz voll ist. Leute wollen wir in unserer Kirche, die mit Johannes sprechen können: „Wir haben seine Herrlichkeit gesehen" (Joh. 1, 14.) „und was wir gesehen haben mit unsern Augen, was wir beschaut haben, das verkündigen wir" (1 Joh. 1, 1. 3.). Wie sollen sie aber verkündigen, wenn sie nichts gesehen und geschaut haben? wie sollen sie aber schauen, wenn sie dem Bilde, das sie schauen sollen, nicht stille halten, wenn ihre Seele dem Gegenstand nicht gelassen ist? Nur in die stille, gelassene Seele kann das Object eingehen und sie füllen. Ist aber das Object Eigenthum der Seele geworden, ist sie davon voll, dann kann man reden, ja das Reden kommt dann von selbst; denn „weß das Herz voll ist, deß gehet der Mund über." Wir also wollen bei unserem pythagoräischen Catechisiren bleiben; ihr Sokratiker bringt eure Kinder doch nicht zum Reden, ihr machet sie höchstens zu Schwätzern, wenn nicht gar zu stummen Hunden.

Aus dem Bisherigen geht hervor, daß die Catechese zwei Elemente in sich vereinigen muß, das erotematische und das acroamatische. Bei jenem reden die Kinder und schweigt der Lehrer; bei diesem redet der Lehrer und die Kinder schweigen. Und die Vollkommenheit der Catechese in formeller Hinsicht beruht nun auf drei Punkten:

1) darauf, daß der Lehrer solche Fragen an die Kinder zu richten wisse, durch welche sie für den Gegenstand interessirt, durch welche sie gereizt werden, sich auf ihn einzulassen, und gleichsam, ohne daß sie wissen, wie ihnen geschieht, in Folge einer ihnen vom Lehrer angethanen Nöthigung zu ihm sich hingezogen fühlen.

2) Darauf, daß der Lehrer, wenn das Interesse geweckt und die Seele der Kinder in die rechte Empfänglichkeit versetzt ist, den Gegenstand selbst in seiner ganzen objectiven Macht auf die Kinder einwirken lasse, daß er also, des Gegenstandes selbst vollkommen mächtig und von ihm erfüllt, seinen Mund in eben so besonnener als begeisterter Rede überfließen lasse von dem, wessen sein Herz voll ist.

3) Darauf, daß er mit sicherem Takt den Punkt treffe, wo der erotematische Vortrag in den acroamatischen überzugehen hat. Ich erinnere mich, daß C. Ritter in seiner Erdkunde von Asien von einem in den Schmelzwerken Sibiriens grau gewordenen Arbeiter erzählt, wie sein Auge, für andere Lichtseinwirkungen blind, durch die lange Uebung aufs Genaueste den Augenblick habe bestimmen können, in welchem das Silber im Schmelzofen im rechten Fluß gewesen sei. Man nennt dieß den Silberblick. Diesen Silberblick in das Innere der Kinder muß der Catechet haben, um zu erfahren, wann ihre Seele im rechten Fluß ist, in welchem sie, nachdem sie aus sich herausgetreten ist, um sich mit dem Gegenstand in Berührung zu setzen und in ihn einzudringen, anfängt, wieder in sich zurück zu gehen und den Gegenstand in sich hinein zu nehmen, wo er sie demnach dem contemplativen Schweigen überlassen muß. Das läßt sich freilich nicht an Regeln lernen; man muß es, wie jener alte Russe, durch Erfahrung lernen. Nur so viel läßt sich sagen: es tritt dann unter den Kindern auch äußerlich eine Stille ein, welche etwas ganz Anderes ist, als alle commandirte Stille, eine Stille, wo man gleichsam die Seelenpulse der Kinder schlagen hört.

Andeutungen für die katechetische Behandlung des ersten Hauptartikels.

Der erste Hauptartikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses: Ich glaube an einen Gott, Vater u. s. f. erfährt häufig in der Catechese eine sehr ungeeignete Behandlung. Man gibt sich Mühe, die Menge, die Manchfaltigkeit und harmonische Gliederung der Creaturen zu veranschaulichen, versteigt sich in die Höhen des Himmels und in die Tiefen der Erde, irrt in

der Astronomie, Physik, Naturgeschichte, Geographie, Physiologie, Anthropologie u. s. w., kurz im ganzen Gebiet der Naturwissenschaften umher, und am Ende trägt man doch das beschämende Gefühl davon: du hast mit all' dem deinen Zweck doch nicht erreicht. Natürlich! die Catechisation über den ersten Hauptartikel ist etwas Anderes als Unterricht in der Naturwissenschaft; die gesammte Naturwissenschaft ist noch keine Auslegung des ersten Hauptartikels. Wie jedes catechetische Object, so muß auch dieser religiös behandelt werden, d. h. die geistig-sittliche Beziehung des Menschen zu Gott, seine Stellung zu ihm in Gesinnung und Willensthätigkeit muß stets im Auge behalten werden. Sobald dieß in den Hintergrund tritt, sobald die Catechisation mit fremdartigem Stoff überladen wird, mit Stoff, der nicht unmittelbar religiös dirigirt ist, so ist sie keine Catechisation mehr, sondern Unterricht in irgend einem andern Fach, Unterricht im Wissen und nicht im Glauben. Wie muß ich nun aber den ersten Hauptartikel behandeln, um dieses praktisch-religiöse Moment zur Hauptsache zu machen? Oft, wenn ich mir bei irgend einer Lehre den eigentlichen praktischen Nerv nicht recht klar machen konnte, gab mir Luther in seiner eben so einfachen als tiefgründenden Erklärung im Catechismus einen Wink, der mich auf die rechte Bahn leitete. So auch hier. Ich halte mich an seine Erklärung des ersten Hauptartikels und finde: wie im zweiten Hauptartikel bei der Lehre von Christo das mein Ziel sein muß, die Kinder zu dem lebendigen Glauben zu leiten: Christus hat mich erlöset, erworben und gewonnen, er ist mein HErr, mein Heiland, so ist beim ersten Hauptartikel das Thema, an das ich mich zu halten habe: Gott hat mich erschaffen, er ist mein Schöpfer. Denn wie erklärt Luther? „Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat sammt allen Creaturen" u. s. w. Ich sage also den Kindern: sehet! Luther erklärt das: Gott ist Schöpfer Himmels und der Erde, so: Gott ist mein Schöpfer. Ist denn das gleichbedeutend? Bin denn ich Himmel und Erde? Warum erklärt er denn so? Antwort: Man kann glauben, daß Gott Himmel und Erde geschaffen habe, und doch glaubt man das nicht auf die rechte Weise: Gott hat mich geschaffen; glaube ich aber das Letztere, so glaube ich auch Ersteres. — Nachdem ich nun nach Anleitung der Schöpfungsgeschichte einen raschen Ueberblick über

die Gesammtheit der Creaturen vom Engel bis zum Menschen gegeben habe, frage ich:

I. Was heißt das: Gott hat mich erschaffen? Es heißt:

1) Gott hat mir Alles gegeben, was ich bin, Er hat mir Leib und Seele (NB. eine geistige oder geistbegabte Seele, also die biblische Dreieinheit: Leib, Seele und Geist) gegeben, und zwar hat er sie mir nicht gleichsam als eine rohe, noch ungegliederte Masse gegeben, sondern gegeben auf's Feinste ausgebildet und ausgeformt mit allen ihren Gliedern (Augen, Ohren u. s. w.), Vermögen und Anlagen (Vernunft und alle Sinne); er hat sie ferner gegeben mit Allem, was zu ihrem Schutz (Kleider und Schuhe), zu ihrer Erhaltung und Ernährung (Essen und Trinken) erforderlich ist. Gott hat mich geschaffen, heißt:

2) Er hat mir Alles gegeben, was ich habe, Haus und Hof, Weib und Kind, Aecker, Vieh und was ich sonst noch an zeitlichen Gütern besitzen mag und was ich nicht habe, aber brauche, das gibt Er mir, indem Er mich mit aller Nothdurft und Nahrung dieses Leibes und Lebens reichlich und täglich versorget. Es heißt:

3) „Gott hat mir nicht bloß gegeben, was ich bin und habe, sondern Er beschirmt es auch vor aller Fährlichkeit, behütet es vor allem Uebel.

II. Das Alles soll ich nicht bloß wissen (wo ist ein Mensch, der das nicht weiß!), sondern glauben (ich glaube, daß mich Gott 2c.). Der Glaube ist nicht Jedermanns Ding. Viele wissen es, Wenige glauben es. Was heißt nun: glauben, daß Gott mich geschaffen hat. Es heißt: Gott die Ehre geben als dem Schöpfer; es heißt also:

1) Es im tiefsten Grund des Herzens anerkennen: Alles was ich bin und habe, bin und habe ich durch und von Gott und nicht von mir selbst; Er ist Alles, ich bin Nichts, Er hat Alles, ich habe Nichts; nicht ein Härlein, nicht einen Blutstropfen, nicht einen Bissen Brots, nicht einen Tropfen Wassers kann ich mir selbst geben, ich bin in Allem durchaus von Gott abhängig, und zwar gibt Er mir Alles nicht, weil ich Ihm zuvor Etwas gegeben hätte, das Er mir wieder vergelten müßte, sondern ohne mein Verdienst, aus lauter väterlicher, göttlicher Güte und Barmherzigkeit. Diejenigen glauben nicht an

Gott, ihren Schöpfer, welche sich ihrer Geistes- oder Körpergaben, ihres Verstandes, ihrer Weisheit, ihrer Geschicklichkeit, ihrer Schönheit, Stärke u. s. w. rühmen, als hätten sie das von sich selbst, oder welche ihre Gaben und Güter als ihr Eigenthum ansehen, mit dem sie schalten und walten könnten, wie es ihnen beliebt. Der Glaube erzeugt also im Herzen die tiefste Demuth vor Gott, aber dann auch festes Vertrauen auf Gott. Hat mir Gott Leib und Seele und Alles, was ich bin und habe, gegeben, so wird Er auch Alles thun, um sie zu erhalten und zu beschützen. Menschen, welche fragen: was werden wir essen? was werden wir trinken? u. s. w. haben keinen Glauben an Gott, ihren Schöpfer. Der Glaube traut der väterlichen Barmherzigkeit Gottes und spricht: was unser Gott geschaffen hat, das will Er auch erhalten u. s. w. Es heißt:

2) Gott die Ehre geben mit Danken und Loben, seine Gaben mit Danksagung genießen, bei der Gabe des Gebers eingedenk sein. Diejenigen geben Gott die Ehre nicht, welche seiner Gaben genießen, ohne daran zu denken, wer sie gegeben hat. (Einschärfung des Morgen- und Abend- und des Tischgebetes.) Aber auch dann sollen wir loben und danken, wenn Gott uns seine Gaben entzieht, loben und danken für das, was Er uns noch läßt, für das Wenige, was Er uns noch gibt, und nicht murren, weil wir ja nichts verdient haben und Gott uns nichts schuldig ist, weil wir vielmehr nur Zorn und Strafe verschuldet hätten. Es heißt:

3) Gott die Ehre geben durch Gehorsam und Willigkeit zu seinem Dienst. Weil Gott uns Alles gegeben hat, was wir sind und haben, so sollen wir Alles wieder Ihm geben, unsere Gaben und Güter Ihm weihen, zu seiner Ehre anwenden, Alles in seinem Namen thun. Wer also im Weltsinn nur nach dem Besitz irdischer Güter ringt, wer die Befriedigung seiner Lüste zum höchsten Gesetz seines Thuns und Lassens macht, wer immer nur seine eigene Ehre sucht, wer nur Menschen gefällig zu werden trachtet, der hat den Glauben nicht, den der erste Hauptartikel bekennt.

Entwurf für die katechetische Behandlung des zweiten Hauptartikels.

Ich glaube an Jesum Christum, den eingebornen Sohn Gottes, unsern HErrn, der empfangen ist von dem heiligen Geist, geboren aus Maria, der Jungfrauen, der gelitten hat unter Pontio Pilato, gekreuziget, gestorben und begraben, ist abgestiegen zu der Hölle, am dritten Tage wieder auferstanden von den Todten, aufgefahren gen Himmel, da sitzet Er zu der Rechten Gottes, seines allmächtigen Vaters, von dannen Er wieder kommen wird, zu richten die Lebendigen und die Todten.

Was ist das?

Ich glaube, daß Jesus Christus, wahrhaftiger Gott vom Vater in Ewigkeit geboren und auch wahrhaftiger Mensch von der Jungfrau Maria geboren, sei mein HErr, der mich verlornen und verdammten Menschen erlöset hat, erworben und gewonnen von allen Sünden, vom Tod und von der Gewalt des Teufels, nicht mit Gold oder Silber, sondern mit seinem heiligen, theuren Blut und mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben, auf daß ich sein eigen sei und in Seinem Reich unter Ihm lebe und Ihm diene in ewiger Gerechtigkeit, Unschuld und Seligkeit, gleichwie Er ist auferstanden vom Tod, lebet und regieret in Ewigkeit. Das ist gewißlich wahr!

Der Hauptsatz des zweiten Hauptartikels lautet: „Ich glaube an Jesum Christum" u. s. w. Diesen Satz erklärt Luther mit den Worten: „Ich glaube, daß Jesus Christus — sei mein HErr." Diese Erklärung hat der Catechet weiter auszuführen und seiner Behandlung zu Grund zu legen. Er mag darum etwa folgende 3 Fragen, als Andeutung des gesammten Inhalts seiner Catechese, an die Spitze stellen und durch öftere Wiederholung den Kindern einprägen:

I. Wer ist der, von dem ich sage, daß er sei mein HErr?
II. Warum sage ich, daß er sei mein HErr?
III. Was heißt das: ich glaube, daß er sei mein HErr?

I. Wer ist der, von dem ich sage, daß er sei mein HErr?

A. Es ist Jesus Christus.

1) Der Name Jesus, sein Beschneidungs- (= Tauf-) Name = Heiland, Seligmacher. Auch andere Juden hatten diesen Namen, sie waren aber nicht, was der Name sagt, wie überhaupt menschliche Namen nur unvollkommene Bezeichnungen dessen sind, was die Dinge ihrem Wesen und Charakter nach wirklich sind (z. B. einer, der Gottlieb heißt, ist deßhalb noch kein Gott liebender Mensch). Aber göttliche Namen bedeuten Etwas, z. B. Abraham, Israel u. s. w. Der Beschneidungsname unseres Heilandes ist ein göttlicher, von Gott gegebener (Matth. 1, 21.), darum bedeutungsvoller Name. Jesus ist, was Er heißt, Er ist der Heiland, der Heilbringer und Heilserwerber, und zwar nicht bloß für ein einzelnes Volk (wie Josua = Jesus im A. Test.), sondern für die ganze Welt, nicht bloß im leiblichen, sondern auch im geistlichen Sinn. (Dieser Satz ist das Hauptthema für die ganze Catechese über den zweiten Hauptartikel.) Weil Er denn Jesus ist, deßwegen ist Er

2) auch Christus, d. h. weil Er der Heiland ist kraft seines persönlichen Seins und Wesens, deßwegen hat Er auch das Amt des Heilands. (So Mancher hat ein Amt, aber es fehlt ihm die persönliche Befähigung dazu.) Christus ist nämlich der Amtsname des Heilands, den Er beim Antritt seines Amts, bei seiner Taufe erhalten hat. Es ist ein griechisches Wort (hebräisch: Messias) und heißt so viel als Gesalbter. Dieser Name erinnert uns an das A. Test., da gab es auch Gesalbte, d. h. solche, welche durch feierliche Salbung im Namen Gottes zu gewissen Aemtern geweiht wurden. Diese Aemter waren das Prophetenamt, das Hohenpriesteramt und das Königsamt — die drei wichtigsten Aemter unter dem alttestamentlichen Bundesvolk. Sie waren dazu da, das Volk Israel zu dem zu machen, was es sein sollte, zu einem Volk Gottes, sie waren es, durch

welche seine Verbindung mit Jehovah vermittelt, erhalten und befördert werden sollte: der Prophet sollte das Volk für diese Gemeinschaft geneigt machen dadurch, daß er es im Auftrag Gottes zu derselben berief, der Hohepriester durch sein Versühnungsgeschäft dieselbe möglich machen und verwirklichen, der König alle die inneren und äußeren Feinde und Hindernisse derselben aus dem Wege räumen und das Volk darin erhalten. Daß nun Jesus gleich diesen alttestamentlichen Amtspersonen Christus heißt, deutet an, daß Er für das neutestamentliche Volk Gottes dasselbe und zwar im vollkommensten Maß ist, was jene für das alttestamentliche Volk Gottes waren, daß in Ihm jene alttestamentlichen Vorbilder ihre Erfüllung gefunden haben, und gerade das, daß Er in seiner einzigen Person das vereinigt, was im A. Test. an drei Personen vertheilt war, deutet an, daß Er der vollkommene, allgenugsame Heiland ist; denn eben jene Zersplitterung des einen Heilandsamtes im A. Test. unter drei Personen kam davon her, daß jede einzelne Person ungenügend war zum Heilandsamt. Darum heißt es von Jesu, Er sei mit dem heiligen Geist gesalbt ohne Maß. Joh. 3, 34. Das Heil der Menschheit beruht auf der Gemeinschaft und Einheit mit Gott. Jesus hat also als Heiland das Amt, diese Gemeinschaft und Einheit herzustellen. Darum ist Er Prophet, Hoherpriester und König. Er ist

a. Prophet. Als solcher hat er das Amt, die gefallene Menschheit zur Wiedervereinigung mit Gott geneigt zu machen dadurch, daß Er ihnen die auf Gottes Seite dazu vorhandene Geneigtheit verkündigt und sie dazu beruft. Wie die Propheten des A. Tests. dem Volk Israel den Willen und Rathschluß Gottes zum Heil der Welt verkündigten, und zwar sowohl den im Gesetz bereits geoffenbarten (im Angesicht dessen sie das Volk wegen seines Abfalls von demselben straften und zur Buße aufforderten), als den künftig im Messiasreich erst zu verwirklichenden (Weissagung), so ist auch Christus der Verkündiger des göttlichen Heilsrathschlusses. Der Unterschied aber zwischen Ihm und jenen bestand darin, daß Er nicht auf einen andern, sondern auf sich selbst als auf den hinweisen konnte, in welchem jener Rathschluß verwirklicht und die Quelle des Heils eröffnet sei, daß also der Inhalt und Mittelpunkt seiner Verkündigung seine eigene Person

und das durch sie zu vollführende Werk war. Göttliche Bestätigung seiner Verkündigung waren theils seine Wunder, sowohl die, welche an Ihm geschahen, als die, welche durch Ihn geschahen. Das prophetische Amt Christi füllt keine bestimmte Zeit aus; Er war Prophet nicht bloß vor, Er ist es auch nach seiner Himmelfahrt noch durch seine Apostel und ihre Nachfolger.

b. Als Hoherpriester hat Christus das Amt, die Gemeinschaft der Menschen mit Gott möglich und wirklich zu machen. Das Hinderniß der Gemeinschaft ist die Sünde und ihre Schuld. Soll Christus sie möglich machen, so muß Er dieses Hinderniß aus dem Wege räumen, Er muß die Sünde und die Schuld der Sünde aufheben. Aufhebung der Sünde ist Erlösung, Aufhebung der Sündenschuld Versöhnung. Erlösung ist aber nicht möglich ohne Versöhnung, diese ist der Grund und die Wurzel von jener; eben dadurch, daß die Schuld der Sünde aufgehoben wird, wird auch ihre Macht aufgehoben; denn die Sünde herrscht eben dadurch über den Menschen, daß sie seine Schuld gegen Gott immer mehr vergrößert, seine Liebe zu Gott immer mehr vermindert und in Feindschaft verwandelt, woraus folgt, daß, sobald das Bewußtsein der Schuld hinweggenommen, und der Glaube an die Liebe Gottes ins Herz eingezogen ist, auch der Macht und Herrschaft der Sünde der Todesstoß gegeben ist. Das hohenpriesterliche Amt Christi besteht nun eben in der Versöhnung der Menschen mit Gott. Als Vorbild veranschaulicht uns das A. Test. Hohepriesterthum das Amt Christi am besten. Das schwere, anstrengende Versöhnungs-Geschäft des Hohenpriesters an dem großen jährlichen Versöhnungstag, auf welchen sich die ganze Bedeutung seines Amtes concentrirte, bestand in dreierlei Hauptverrichtungen:

aa. Der Hohepriester mußte (ein Thier) opfern, d. h. er mußte 1) ein Thier, welches die im Gesetz vorgeschriebenen Eigenschaften besaß, vor Gott bringen und darstellen, 2) mittelst Handauflegung die Sünde des Volks auf das Haupt des Thiers bekennen, wodurch es an die Stelle des sündigen Volks trat, und 3) es schlachten und sein Blut vergießen. Dieß geschah im Vorhof des Tempels. Hiedurch wurde die Sünde des Volkes bildlich (d. h. vorbildlich) gesühnt, eine Sühne dargebracht, wodurch die Schuld der Sünde aufgehoben wurde; denn das

Gesetz forderte ja als Genugthuung für seine durch die Sünde beleidigte Majestät den Tod des Sünders; anders als durch Blutvergießung geschieht keine Vergebung. Die Gnade Gottes aber, welche nicht will den Tod des Sünders, nahm anstatt desselben den Tod des an seine Statt getretenen Thieres an, welcher vorbildlich auf den ewig giltigen Opfertod des Lammes Gottes deutete und dadurch versöhnende Kraft bekam. So mußte nun auch Christus, wollte er die Menschheit mit Gott versöhnen, sie zuvor versühnen, d. h. ehe an eine Wiedervereinigung der sündigen Menschheit mit Gott (Versöhnung) gedacht werden konnte, mußte zuvor der beleidigten Majestät Gottes und seines Gesetzes ein Genüge gethan und feierlich und thatsächlich von Seiten der Menschheit anerkannt werden, daß Gott als Geber des Gesetzes Recht, der Mensch als Uebertreter desselben Unrecht habe (Sühnung). So mußte also Christus ein Sühnopfer darbringen. Dieses Opfer ist Er selbst; Er ist Hoherpriester und Opfer, opfernd und geopfert zugleich. Sollte Er aber ein vollgiltiges Opfer sein, so mußte Er

α. sich Gott darstellen können als rein und fleckenlos, das Gesetz durfte an Ihm nichts auszusetzen, an Ihn nichts zu fordern haben; denn sonst hätte Er ja für seine eigene Sünde den im Gesetz gedrohten Tod verdient und also sich nicht für fremde Sünde opfern können. Als Opfer für fremde Sünde mußte Er

β. die fremde Sünde als eigene Sünde auf sich nehmen und also ganz in unsere Stelle eintreten; Er mußte so in die Mitleidenschaft unserer Schuld und unseres Elends eingehen, daß Er in der That und Wahrheit sich als Sünder, ja als den größten, als den einzigen Sünder fühlte und erkannte, daß Er zwischen sich und der schuldbeladenen Menschheit gar keinen Unterschied mehr machte. Diese Vereinigung mit der Menschheit, welche bis zur völligen Identificirung mit ihr sich steigerte und in seinem letzten Leiden, namentlich in Gethsemane, vollzogen wurde, war Ihm nur möglich durch seine unendliche hingebungsvolle Liebe, welche sich willig als den Sünder behandeln ließ, damit wir als Gerechte, als Kinder Gottes behandelt werden könnten. Endlich, um die Sühne vollkommen zu machen, mußte Er auch

γ. sein Blut vergießen und sterben; denn der Tod erst

macht ein Ende alles Haders und bringt die Flüche des Gesetzes zum Schweigen. Sterben mußte Er aber nur, weil Er wollte, Niemand nahm sein Leben von Ihm, Er gab es von sich selbst; denn Er ist nicht bloß der Geopferte, sondern der Hohepriester selbst.

bb. Der Hohepriester mußte mit dem Blut des geschlachteten Opferthiers eingehen in das Allerheiligste und den Gnadenstuhl damit besprengen. Da erschien er also vor dem Angesicht Jehovahs — mit Blut. Warum? Um anzuzeigen, daß der vom Gesetz geforderte Tod (denn vergossenes Blut ist ja ein Zeichen von genommenem Leben) des Sünders, oder vielmehr des an seine Stelle getretenen und von Gott selbst als Stellvertreter angenommenen Wesens vollzogen, somit dem Gesetz Genüge gethan sei. Sofort konnte dann der Hohepriester auf Grund dieser Genugthuung Jehovah im Namen des Volks bitten, die Sünde des Volks zu bedecken, ihm seine Huld wieder zuzuwenden und ihm den Zutritt zu seinem Heiligthum wieder zu gestatten. So ist nun auch Christus nach Vollbringung seines Opfers

α. mit seinem eigenen Blut in das obere himmlische Heiligthum eingegangen. Mit diesem Ausdruck wird 1. angedeutet, daß Er seine Menschheit, die Er bei seiner Menschwerdung angenommen, nicht abgelegt habe bei seinem Hingang zum Vater, sondern daß Er, in welchem Gott Mensch geworden, seiner Menschheit nach in die göttliche Herrlichkeit erhoben worden sei; 2. wird dadurch angedeutet der Zusammenhang seiner göttlich verklärten Menschheit mit seiner irdischen Menschheit, daß nämlich jene gleichsam aus der Aussaat seines vergossenen irdischen Blutes hervorgeblüht sei. Dieser Zusammenhang war von der größten Bedeutung und Wichtigkeit. Konnte ja doch vor Christi Hingang kein Mensch vor Gott erscheinen, Niemand hatte Zutritt zu Ihm, die entartete menschliche Natur hatte das Recht dazu verloren. Daß nun aber Einer aus der Mitte der Menschheit vor Gott erscheinen konnte, nicht in der entarteten, sondern in verklärter Menschennatur, das war ein unwidersprechlicher Beweis davon, daß dieser eine Mensch gehorsam war, gehorsam bis zum Tod, ja bis zum Tod am Kreuz, ein Beweis davon, daß Er den ganzen Willen Gottes vollkommen von der Krippe bis zum Grab und insbesondere auch den Auftrag erfüllte, der Ihm von Gott speziell

für seine Person gegeben war, durch Leiden und Sterben das große Versühnopfer für die Sündenschuld der Welt darzubringen. Jetzt war es bewiesen durch die verklärte Menschheit Jesu, daß die Menschheit der göttlichen Herrlichkeit, der Wiedervereinigung mit Gott fähig und würdig sei, die Ehre der menschlichen Natur war in einem Menschen wieder gerettet und hergestellt. Und ist dieß bei einem Menschen möglich, so ist es bei allen möglich; denn

β. für uns ist Er ja erschienen vor dem Angesichte Gottes, für uns, nicht für sich selbst, hat Er ja die Sühne dargebracht, es kann also rechtmäßiger Weise vom Gesetz kein Anspruch mehr an uns gemacht werden, vielmehr ist sein Blut (seine in den Tod dahingegebene und verklärte Menschheit) ein unwidersprechliches, ununterbrochenes Zeugniß für unsere Unschuld, ein Zeugniß, durch welches die Einsprachen unseres Verklägers immer wieder zum Schweigen gebracht werden. Jesus ist unser Fürsprecher beim Vater, Er bittet immer für uns, sein Blut redet für uns — besser als Abels Blut, in seiner Menschheit ist unsere Menschheit gerechtfertigt. Wie der Vater uns in seinem Sohne sah, als dieser in seiner irdischen Menschheit aller Welt Sünde trug, so siehet Er uns jetzt auch in Ihm an, nachdem Er in seiner verklärten Menschheit die ewige Gerechtigkeit wiedergebracht hat. Durch seine einmal in der Zeit geschehene Menschwerdung hat Er sich auf ewig unzertrennlich mit uns geeiniget, ebenso ewig und unzertrennlich, wie Er mit dem Vater eins ist und so wenig Er sich von dem Vater jemals trennen will und kann, ebenso wenig kann und will er sich von uns trennen. Und da der Vater auch mit dem Sohne ewig eins ist und sich von Ihm nicht trennen kann und will, so sind auch wir mit dem Vater ewig und untrennbar eins. Gott müßte seinen eigenen Sohn hassen, wenn Er uns hassen, Er müßte Ihn verdammen, wenn Er uns verdammen wollte. (NB. Hier ist nur von der Rechtfertigung der Menschheit im Ganzen und Großen in der Person Christi die Rede, die Rechtfertigung des einzelnen Sünders vor Gott gehört in den Artikel vom Heiligen Geist.)

cc. Der Hohepriester brachte am großen Versöhnungstag den im Allerheiligsten erbetenen Segen Jehovahs dem außen

harrenden Volk aus dem Heiligthum zurück und damit war erst die Versöhnung vollbracht. So lange nämlich der Mensch noch keine Kunde und kein Zeugniß davon hat, daß Gott wirklich die Sühne angenommen, seine Huld ihm wieder zugewendet und den Zutritt zu Ihm gestattet habe, so lange kann er noch keinen Muth haben, zu Gott zu nahen und sich mit Ihm wieder zu vereinigen. So kommt nun auch Christus, unser himmlischer Hoherpriester, wieder zu uns aus seinem himmlischen Heiligthum, Er kommt wieder zu uns in dem Heil. Geist, den Er sendet, auf daß derselbe in unsern Herzen Zeugniß gebe, daß Gott uns gnädig und unser Vater und wir seine Kinder seien, auf daß Er in uns rufe: Abba, lieber Vater. (Und hier knüpft nun eben die im dritten Hauptartikel vorkommende Lehre von der Begnadigung und Rechtfertigung des einzelnen Sünders an.)

c. Als König hat Christus, wie der A. Test. König, das Amt, die Gerechtfertigten, welche kraft der durch Ihn vollbrachten Versöhnung ein Volk Gottes geworden sind, in der Gemeinschaft mit Gott zu erhalten und dieß thut er dadurch, daß Er sie von allen ihren Feinden erlöst und regiert nach dem Gesetz Gottes. Als König hat Er also das Amt der Erlösung (NB. wie sein Hohepriesterthum nicht bloß auf sein irdisches Leben zu beschränken ist, so sein Königthum nicht bloß auf sein Leben in der Herrlichkeit, Er bezeugt ja selbst vor Pilatus: ich bin ein König.) Die Erlösung ist aber eine Folge und eine Wirkung der Versöhnung, sein königliches Amt ruhet auf seinem Hohenpriesterthum, ist nichts anders, als eine fortgehende Bethätigung und Verwirklichung desselben. Wie nämlich die Versöhnung besteht in der Aufhebung der Schuld der Sünde, so besteht die Erlösung in der Aufhebung der Macht und Herrschaft der Sünde; wenn nun Christus bloß die Schuld und nicht auch die Macht der Sünde in der Menschheit zerstören würde, so würde ja durch die Herrschaft der Sünde die Schuld der Sünde immer wieder erneuert und somit die Versöhnung immer wieder aufgehoben. Christus muß also dahin arbeiten, daß mit der Schuld auch die Macht und Herrschaft der Sünde immer mehr in der Menschheit aufhöre oder mit andern Worten, daß die Menschheit nicht bloß gerechtfertigt, sondern auch geheiligt werde; denn das

allmälige Verschwinden der Herrschaft der Sünde ist ja eben die Heiligung. Wie also derjenigen Thätigkeit Christi, welche wir Versöhnung nennen, als Wirkung auf Seiten des Menschen die Rechtfertigung entspricht, so entspricht derjenigen Thätigkeit Christi, die wir Erlösung nennen, als Wirkung auf Seiten des Menschen die Heiligung.*) Die Heiligung hat aber nicht bloß die ebengenannte negative Seite, sie hat auch wie oben angedeutet, eine positive Seite, sie besteht nicht bloß im Ausziehen des alten, sondern auch im Anziehen des neuen Menschen. Als König hat nämlich Christus

aa. das Amt, sein Volk von seinen Feinden zu erlösen. Diese Feinde sind theils leiblicher, theils geistlicher Art, leibliche und geistliche Uebel, die Sünde mit allen ihren geistlichen und leiblichen Folgen. Schon während seines Erdenlebens hat Christus sein königliches Amt ausgeübt, indem Er durch seine Wunder zeigte, daß Er gekommen sei, die Macht des durch die Sünde in die Welt eingedrungenen Todes und aller mit ihm im Zusammenhang stehenden Uebel zu brechen.**) Doch waren die Wunder mehr nur eine vorbildliche Andeutung und Weissagung seiner eigentlichen königlichen Thätigkeit. Machte er Aussätzige rein, Taube hörend, Blinde sehend, Lahme gehend, Todte lebendig und s. f., so wollte Er damit andeuten, daß Er auch an den Seelen dasselbe thun könne und wolle, was Er an den Leibern thue, ja daß gerade dieß seine erste und Hauptabsicht sei. Er greift die Feinde seines Volks an der alle vereinigenden Wurzel, der Sünde an, um so nach und nach auch die Macht des durch die Sünde herrschenden Fürsten der Finsterniß, des Todes und der Hölle und aller anderen Uebel zu zerstören. Er streitet also mit seiner göttlichen Macht gegen die Sünde in seinem Volk, aber nicht so, daß dieses dabei nichts zu thun hätte und die Hände in den Schoß legen dürfte, nein sie müssen mit

*) Hier kann auch der Unterschied zwischen dem leidenden und dem thätigen Gehorsam Christi erläutert werden. Sein Leiden und zwar alles sein Leiden ist hohenpriesterlich, sein Thun und zwar alles sein Thun ist Bethätigung seines königlichen Amts.

**) Die Wunder Christi sind nicht bloß als eine Bestätigung seines prophetischen, sondern auch als Bethätigung seines königlichen Amtes zu betrachten.

Ihm streiten, wie die Israeliten nicht ihren König allein die Kriege ausfechten ließen, sondern sich unter seine Fahne schaarten. Er ist freilich mehr in diesem Kampf als ein bloßer menschlicher Anführer, Er gibt den Seinen Kraft und Stärke genug den Unvermögenden, Er lehret ihre Hände streiten, daß sie vermögen, was ihnen zuvor unmöglich war, nämlich sich selbst verläugnen, die Lüste bezwingen, den alten Menschen kreuzigen, den Satan unter ihre Füße treten und daß sie, wenn sie treu beharren im Kampfe, endlich triumphiren und lobpreisen können: Dank sei Gott, der uns den Sieg gegeben hat durch Jesum Christum. Die so Ihm, Ihrem König, treu sind, die erlöset Er dann aber auch von allem andern Uebel, vorerst, so lange sie noch auf der alten Erde wandeln, so, daß ihnen kein Uebel schaden kann, vielmehr alles zum Besten dienen muß (denn als König seines Volkes ist Er auch Weltregent und kann vermöge seiner Allmacht Alles, Großes und Kleines in der Welt so lenken, wie es das Heil seines Volkes erfordert), sodann am Ende der Dinge so, daß Er alle feindliche Macht gänzlich aufhebt und sie in einen Zustand versetzt, wo kein Leid, kein Geschrei, keine Thräne, kein Tod mehr sein wird.

bb. Als König regiert Christus sein Volk nach dem Gesetz Gottes. Dieß thut Er durch seinen Geist, durch welchen Er ihnen Kraft gibt, die Gebote Gottes zu halten und in seinen Wegen zu wandeln. So macht Er sie zu neuen Menschen, innerlich der Seele nach, einst aber auch dem Leibe nach, wenn Er sie auferwecken und mit einem seinem verklärten Leibe ähnlichen Leibe umgeben wird; dann wird Er durch sein königliches Allmachtswort auch einen neuen Himmel und eine neue Erde schaffen, in welchen Gott Alles in Allen ist.

B. Christus ist wahrer Gott und wahrer Mensch.

1. Er ist wahrer Gott, nämlich der eingeborene Sohn Gottes, d. h. Er ist der einzige Sohn Gottes, Sohn Gottes wie kein anderer und zwar eben darum, weil Er nicht geschaffener, sondern geborner (gezeugter) Sohn Gottes ist und also dem Vater dem Wesen nach gleich, Gott aus Gott, wie der Sohn eines menschlichen Vaters wieder Mensch ist, weil Er nicht bloß das Leben hat, sondern das Leben selbst ist, weil Er nicht

wie wir ohne seinen Willen, sondern aus eigener freier Wahl Mensch wurde und starb, weil er dem Tode die Macht genommen hat, auferstanden und gen Himmel gefahren ist, wo Er sitzet zur Rechten Gottes und richten wird die Lebendigen und die Todten. Er mußte Gott sein, um seines Amtes, Heiland, d. h. Versöhner der Menschen zu sein, walten zu können. Wäre Er bloßer Mensch gewesen, so hätte Er ja auch das sündliche Erbverderben an sich gehabt und also die Sünde der Menschen nicht sühnen können, vielmehr für seine eigene Sünde eine Sühne nöthig gehabt. Wäre Er aber auch ein sündloser Mensch, aber doch eben bloßer Mensch gewesen, so hätte Er allerdings für seine Person vor Gott gerecht werden können, aber er wäre nicht im Stande gewesen, die Menschheit zu rechtfertigen, wohl hätte Er sie auf eine höhere Stufe der Bildung und des Glücks erheben, aber die Kluft zwischen Gottheit und Menschheit ausfüllen und diese mit jener vereinigen, das hätte Er nicht vermocht.

2. Er ist wahrer Mensch; denn 1) Er ist auf demselben Weg, wie andere Menschen, in die Mitte der Menschheit eingetreten — durch Geburt (geboren — aus Maria der Jungfrau), 2) Er hat sich durch seine Geburt denselben Beschränkungen und Bedingungen des menschlichen Daseins unterworfen, wie andere Menschen — (unter das Gesetz gethan) d. h. Er ist durch seine Geburt nicht bloß Mensch, sondern auch Angehöriger eines bestimmten Zeitalters, Glied einer bestimmten Volksgenossenschaft (Jude), eines besonderen Stammes dieses Volkes, einer bestimmten Gemeinde, einer bestimmten Familie geworden und hat sich allem dem unterworfen, was diese Verhältnisse mit sich brachten, 3) Er hat von seiner Geburt aus die gewöhnliche menschliche Entwicklung durchlaufen, hat zugenommen an Alter u. s. w., ist ein Kind, ein Knabe, ein Jüngling, ein Mann geworden, 4) hat alle der menschlichen Natur wesentlichen leiblichen und seelischen Schwachheiten an sich gehabt, („gelitten" u. s. w.) außer der Sünde, die der menschlichen Natur nicht wesentlich, vielmehr ein ihr feindseliges Element ist, z. B. Hunger und Durst, Müdigkeit, Wechsel der Stimmungen und Gefühle, z. B. Freude und Traurigkeit, Weinen, Zorn u. s. w. 5) Er konnte auch versucht werden, wie wir, nur ohne Sünde, d. h. es war möglich, daß Er von außen, durch einen fremden

Willen gereizt und gelockt wurde, seinen Willen dem Willen Gottes entgegenzusetzen; es kam aber bei Ihm thatsächlich nie zu dieser Entgegensetzung, weil die Freiheit seines Willens und die Nothwendigkeit seiner Natur und seines Wesens bei Ihm eins war, 6) Er ist endlich auch auf dieselbe Weise, wie andere Menschen, dem irdischen Zusammenleben mit der Menschheit entrückt worden, — nämlich durch den Tod. — Als Heiland mußte Er Mensch sein, mußte in die Gemeinsamkeit des menschlichen Lebens eingehen; denn unser Heil besteht ja eben darin, daß Er von uns weg und auf sich nahm, was wir hatten, unsere Schuld und unsere Sünde und daß Er uns mittheilte, was Er hatte, seine Gerechtigkeit und seine Gemeinschaft mit Gott. Wäre Er nicht Mensch geworden, so hätten wir keinen Theil an Ihm, so käme sein Verdienst der Menschheit nicht zu gut, so wäre in Ihm die Menschheit nicht gerechtfertigt und geheiligt.

3. Er ist also Gottmensch. Wie ist diese Einheit der Gottheit und Menschheit in einer Person möglich? Offenbar nur dann, wenn die Vereinigung im Wesen beider einen Anknüpfungspunkt hat. Ist dieß der Fall? Allerdings! denn Gott ist die Liebe und Liebe neigt sich zu dem Hilfsbedürftigen herab und scheuet zu seiner Rettung auch die tiefste Erniedrigung nicht und der Mensch hat die Anlage in sich, Gott in sich aufzunehmen; denn er ist zum göttlichen Ebenbild geschaffen; die Sünde ist kein Hinderniß der Vereinigung, denn wohl hat sie die einst wirklich stattgefundene Vereinigung, aber keineswegs die Möglichkeit der Wiedervereinigung, nämlich jene Anlage zur Gottesgemeinschaft aufgehoben.

II. Warum sage ich, daß Jesus Christus sei mein Herr?

1. Er ist zwar als Schöpfer schon mein Herr und ich bin als Geschöpf sein Eigenthum; aber ich habe mich durch die Sünde seiner Herrschaft, darum auch seiner Leitung, seinem Schutz, seiner väterlichen Fürsorge entzogen und bin dadurch ein verlorner Mensch geworden, ein Mensch, der gleich einem Schaf, das von der Heerde wegläuft, gleich einem Kinde, das muthwillig das Vaterhaus verläßt, sich selbst überlassen aufs Gerathewohl auf Erden umherirrt und nicht weiß, woher er gekom-

men und wohin er geht und wozu er bestimmt ist, der ebendarum, wie ein verlornes Schaf, eine Beute des nächsten besten Wolfs, eine Beute des Satans geworden, unter seine Herrschaft gerathen und so ein verdammter Mensch geworden, d. h. in die Gewalt des Todes und der Hölle gekommen ist; denn Satan sucht wie ein brüllender Löwe die Menschen zu verschlingen. Welch eine traurige Herrschaft!

2. Jesus Christus hat sich meiner angenommen und ist wiederum mein Herr geworden dadurch, daß Er mich verlornen und verdammten Menschen erlöset hat, erlöset von meinen Feinden, die Gewalt über mich hatten und mich gefangen hielten, nämlich

a) von allen Sünden, sowohl von den vergangenen, den großen und kleinen, die mich im Gewissen unter den Fluch des Gesetzes bannten und mir keinen freien Zutritt zu Gott gestatteten, indem Er durch die Büßung meiner Schuld dem Gesetz Genüge that und mir Vergebung der Sünde erwarb (Versöhnung), als auch von den zukünftigen Sünden, indem Er mir die Kraft schenkt, die Sünde im Fleisch zu überwinden und in einem neuen Leben zu wandeln (Erlösung im engeren Sinn). Freilich damit ist nur gesagt, was für ein großes Geschenk und was für eine große Kraft uns in Christo dargeboten sei; es kommt nun auch darauf an, ob wir das versöhnende Verdienst und die erlösende Kraft Christi in Buße und Glauben uns zueignen (Erlösung im objectiven und subjectiven Sinn).

b) vom Tod. Wer von Sünden erlöset ist, der ist auch vom Tod erlöst; denn der Tod ist ja nur der Sünde Sold. Hat uns aber Christus wirklich vom Tod erlöst? müssen nicht auch jetzt noch alle Menschen sterben? Es ist zu unterscheiden zwischen dem geistlichen und dem ewigen Tode einerseits und dem leiblichen, zeitlichen Tode andererseits. Der geistliche Tod besteht in der Entfremdung von der Gemeinschaft mit Gott und also vom Leben aus Gott, welches das wahre Leben ist, vom Frieden mit Gott, von der Seligkeit in Gott. Dieser geistliche Tod geht, wenn er nicht in der Zeit aufgehoben wird, nach dem Uebergang aus der Zeit in die Ewigkeit in den ewigen Tod, in die ewige Entfremdung und Verlassenheit von Gott über. Christus hat uns nun von dem geistlichen und vom ewigen Tod

erlöst dadurch, daß Er uns kraft seiner versöhnenden und erlösenden Thätigkeit wieder in Gemeinschaft mit Gott, ebendamit in die Gemeinschaft seines Lebens, seines Friedens und seiner Seligkeit versetzte. Dadurch hat nun auch der leibliche und zeitliche Tod seine Macht verloren; denn „der Stachel des Todes, d. h. dasjenige, womit er wehthut und tödtet, ist die Sünde.“ Wo keine Sünde mehr ist, da ist auch kein Tod mehr, d. h. da kann der Tod nicht mehr tödten, vielmehr ist er Mittel, den Menschen erst recht in die volle Gemeinschaft mit Gott (ins Schauen) zu versetzen.

c) von der Gewalt des Teufels. Der Teufel beweist dadurch seine Macht über die Menschen, daß er sie zur Sünde verführt und gebraucht die so erworbene Macht dazu, daß er sie tödtet; denn er ist der, der „des Todes Gewalt hat.“ Indem uns nun Christus von der Sünde und vom Tode erlöst hat, hat er uns auch von der Gewalt des Satans erlöst. Zwar kann er uns wohl noch versuchen und anfechten und dieß ist ihm zugelassen zu unserem eigenen Besten, damit wir nicht sicher und träg werden im Kampf gegen die Sünde; aber Gewalt hat er nicht mehr über uns.

3. Wie und auf welchem Weg und durch welche Mittel hat uns Christus erlöset? Haben wir uns freiwillig und freithätig unter seine Herrschaft gestellt? Nein, wenn ich auch gewollt hätte, ich hätte nicht gekonnt, weil meine Feinde, in deren Gewalt ich mich begab, stärker waren, als ich. Oder haben sie mich freiwillig losgegeben? Nein, kämpfen mußte Er um mich, mich meinen Feinden abringen, mich erwerben, erkaufen, sichs ein Lösegeld kosten lassen. Und welches war dieß Lösegeld, womit er mich erkaufte und erwarb? Hat Er mich etwa erkauft mit dem, womit man irdische Dinge, Kleider, Häuser, Aecker und dgl. kauft, mit vergänglichem Gold oder Silber? Damit kann man wohl vergängliche Dinge erkaufen, aber nicht unsterbliche Seelen, nicht Menschen, deren Leib zwar wohl von Erde, deren Geist aber aus Gott ist.*) Nein, Er hat sich selbst für mich

*) Hier kann auch erörtert werden, daß Christus uns ebensowenig durch seine Lehre oder sein Beispiel erlöst und erworben habe. Lehre und Beispiel können wohl ein Wissen des Guten und einen Reiz zum Thun des

gegeben, sich gegeben vollkommen und ganz bis in den Tod, ja bis zum Tod am Kreuz, Er hat mich erworben und erkauft mit seinem heiligen theuren Blut und mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben; denn da Er selbst ohne Sünde war, so hätte Er für sich selbst nicht sterben dürfen, sein Leiden und Sterben war ein unschuldiges Leiden und Sterben; darum konnte es mir zu gut kommen. (Wie Er durch sein Leiden und Sterben und als von selbst sich ergebende Folge davon durch seine Auferstehung und Verklärung uns erworben hat, d. h. wie diese Thatsachen für mich versöhnend und erlösend wirkten, siehe oben beim hohenpriesterlichen und königlichen Amt.)

III. Was heißt das: ich glaube, daß Er sei mein Herr?

1. Es heißt: Er hat mich (durch sein Leiden und Sterben von allen Sünden u. s. w.) gewonnen, so daß ich sein eigen bin. Es ist ein Unterschied zwischen Glauben und Wissen. Daß Christus ihr Herr sei, wissen alle Christen, aber sie glaubens nicht. Glaubig ist nur der, der in jene zwischen Christo und uns allein mögliche Lebensgemeinschaft mit Ihm eingegangen ist, in welcher wir mit Seele und Leib an Ihm hangen, in welcher Er uns ganz für sich gewonnen hat, so daß wir uns Ihm zum völligen Eigenthum übergeben haben. Sind denn aber nicht alle Menschen sein Eigenthum? Freilich sind sie es dem Recht und der Pflicht, aber sie sind es nicht der That nach. Wenn ein Fürst von seinen Unterthanen entthront und verbannt wird, so kann er mit Recht sagen: die Unterthanen sind mein, das Land ist mein; aber sie wollen nicht sein sein. So wollen viele Christen das Recht Christi an sie nicht anerkennen, sie wollen nicht sein sein und dieses Nichtwollen ist der Unglaube. Habe ich mich aber von Jesu gewinnen lassen zu seinem Eigenthum, so muß ich nicht bloß halb oder theilweise, sondern ganz Ihm angehören, ich darf nicht mehr mein eigener Herr sein, nicht mehr nach meinem eigenen Willen und Gutdünken, auch

---

Guten bewirken; aber die Kraft zum Vollbringen desselben können sie nicht geben. Die Lehre von der Versöhnung und das Beispiel des Versöhntseins versöhnt noch nicht, die Lehre von der Erlösung und das Beispiel des Erlöstseins erlöst noch nicht.

nicht nach den sündlichen Gewohnheiten der Welt leben u. s. w. Glauben also diejenigen an Jesum, welche, wenn sie schon mit dem Munde bekennen, daß Er ihr HErr sei, doch der Welt und Sünde nicht den Abschied gegeben und sich zu ihm bekehrt haben? u. s. w.

2. Der Glaube besteht aber nicht bloß in der inneren Herzensübergabe, er zeigt sich auch in der That und im Leben, er muß ein lebendiger, in Liebe und in Werken der Liebe thätiger Glaube sein. Dazu gehört

a) daß wir in seinem Reich unter Ihm leben. Christus hat durch seine Erlösung ein Reich gestiftet, d. h. eine Gemeinschaft aller derer, welche Er durch seine Erlösung zu seinem Eigenthum gewonnen und mit sich zu einem Leibe vereiniget hat, woran Er das Haupt. Diese sind, wie mit Ihm, so auch unter einander verbunden in der Liebe und es kann somit keinen an Jesum Glaubigen geben, der nicht diesen Sinn seiner Reichsgenossen, den Sinn der Liebe und darum auch Gemeinschaft mit den Glaubigen hätte. Der Glaube beweist sich

b) darin, daß er Christo dient, als ein treuer Knecht, daß er Alles, was er thut, dem HErrn thut und nicht den Menschen, nicht sich selbst, sondern seine Ehre und die Verherrlichung seines Namens und die Ausbreitung seines Reiches im Auge hat. Ein Knecht Christi sein und Ihm dienen kann ja jeder, nicht bloß der, der ein hohes, einflußreiches Amt bekleidet oder unmittelbar am Wohl der Menschen arbeitet, wie z. B. ein Geistlicher oder Missionar, sondern auch der geringste Handarbeiter und Taglöhner, wenn er nur sein Tagewerk im Aufsehen auf den HErrn als ein vom HErrn ihm befohlenes verrichtet; er überläßt es dabei seinem HErrn, wie Er die geringe Arbeit wolle zur Verherrlichung seines Namens u. s. w. dienen lassen. Freilich ist der Dienst auch des eifrigsten Glaubigen mangelhaft und unvollkommen; aber er wächst von Grad zu Grad immer mehr hinan zur Vollkommenheit und hat die selige Hoffnung, seinem HErrn einst dienen zu können in ewiger Gerechtigkeit, Unschuld und Seligkeit, dann nämlich, wenn der Glaube übergegangen sein wird ins Schauen.

3. Worauf gründet sich diese Hoffnung, die Hoffnung, daß Christus ganz und gar in mir die Herrschaft gewinnen und ich

sein völliges, unentreißbares Eigenthum werden werde? Nicht auf meine Kraft, Tugend und geistliche Kunst, sondern darauf, daß Er auferstanden ist vom Tode, lebet und regieret in Ewigkeit.

a) Seine Auferstehung ist die Quelle des neuen Lebens, das Er im Glauben in mir anfängt. Darum, weil Er gehorsam war bis zum Tod am Kreuz, hat Ihm Gott Macht gegeben über alles Fleisch, das ewige Leben zu geben allen, die an Ihn glauben. Er hat Gaben empfangen auch für die Abtrünnigen, auch für die geistlich Todten; denn mit derselben Kraft, mit welcher er selbst vom Tode erweckt worden ist, kann Er alle geistlich Todten lebendig machen und ihnen ein neu Herz und einen neuen Geist geben. Der Gläubige erfährt auch die neubelebende, im Kampf gegen die Sünde stärkende Kraft Jesu fort und fort an seinem Herzen, er erfährt es dadurch, daß er immer mehr wächst am inwendigen Menschen, während der alte Mensch immer mehr an Kraft verliert und so traut er

b) der Macht und Liebe seines Erlösers es auch zu, daß Er, was Er angefangen, auch vollenden werde bis an seinen großen Tag, wo Er wieder kommen wird, zu richten die Lebendigen und die Todten und das Reich der Gnade umzugestalten in das Reich der Herrlichkeit.

Ueber Volksbildung, Volksschulbildung, Volksschullehrerbildung.

Die öffentlichen Zustände sind beim dießmaligen Jahreswechsel*) so über alle Maßen trostlos, daß man versucht sein könnte, sich in seine Kammer zu verschließen und nichts zu thun,

*) 1850—51.

als sich ausweinen über das Elend unseres Volks, welches verschmachtet ist, wie Schafe ohne Hirten. Seit im Jahr 1848 ein allgemeiner Schrei um Hilfe, freilich in verschiedenem, zum Theil entgegengesetztem Sinn, aus der Brust des Volks sich losgerungen hat, ist es bei allen, die Sitz und Stimme haben, ausgemacht: es muß geholfen werden. Da traten als Helfer zuerst auf den Plan diejenigen, welche die stolze Devise führten: Hilf dir selbst, so wird dir der Himmel helfen. Und was haben sie ausgerichtet? Schlamm haben sie in den Sumpf getragen und „der Himmel" hat nicht geholfen, weil — sie nur sich und weil sie nur selbst helfen wollten. Das Schlimmste aber ist, daß sie noch jetzt nicht einmal merken, wie „der Himmel," ohne den sie helfen wollten, sie zu Schanden gemacht hat, und daß sie, wenn sie könnten, es heute wieder so machen würden. Es ist nichts vergessen und nichts gelernt. Die jetzt helfen könnten, wollen nicht und wenn sie wollten, so könnten sie nicht, zur Strafe dafür, daß sie damals, als sie konnten, nicht wollten. Soll doch geholfen werden, was wird übrig bleiben, als daß „der Himmel" hilft ohne die Menschen, daß somit in unserer Zeit in Erfüllung gehen muß das Wort (Jes. 63, 4. 5.): „Ich habe einen Tag der Rache mir vorgenommen, das Jahr, die Meinen zu erlösen, ist kommen. Denn ich sahe mich um, und da war kein Helfer und ich war im Schrecken und Niemand enthielte mich, sondern mein Arm mußte mir helfen und mein Zorn enthielt mich."

Doch wir sehen uns nach dem Gebiet um, in dessen Grenzen wir uns hier zu bewegen haben. Wie in manch anderer Beziehung, so hat auch im Schulwesen die Revolution den Nutzen gehabt — und es ist wohl der namhafteste, von dem zu sagen ist — daß der vorhandene Schaden sich offener bloßgelegt hat und so auch manchen, welche ihn früher nicht sahen oder nicht sehen wollten, zur Erkenntniß gekommen ist. Es haben sich die Klagen, die namentlich von Seiten der Christlichgesinnten geführt wurden, die man aber damals, wo noch zu helfen gewesen wäre, mit einfacher Nichtbeachtung oder mit vornehmem Achselzucken hinlänglich gewürdigt zu haben glaubte, nun als vollständig begründet ausgewiesen. Und es sind jetzt sonst ganz

verschiedene Richtungen darin einverstanden: es muß auch im Schulwesen geholfen werden.

Was die menschliche Natur in der Reaktion gegen das Böse und die Unnatur immer noch zu leisten vermag, davon haben wir am Schullehrerstand ein augenfälliges Beispiel. Seit man sich der Bildung und Hebung dieses Standes angenommen hat, ist unendlich vieles geschehen, um ihn für seine Bestimmung untüchtig zu machen, ja man darf, ohne einer Uebertreibung sich schuldig zu machen, sagen, die ganze Richtung der bisherigen Bildungs- und Hebungsmaßregeln war wie darauf berechnet, das Gegentheil von dem zu erzielen, was man vorgeblichermaßen beabsichtigte. Deßhalb wundert sich auch der, der einen Blick in die Lage der Dinge hat, nicht sowohl darüber, daß die ausgestreute Saat ihre Früchte getragen hat und ganz entsprechende, wiewohl von vielen nicht erwartete Resultate zum Vorschein gekommen sind, als darüber, daß das Uebel nicht noch weiter um sich gegriffen hat und daß so viele Lehrer davon noch unberührt, oder noch wenig inficirt geblieben sind. Immerhin aber stehen die Sachen so, daß vielleicht kein Stand mehr Märtyrer der modernen Bildung sowohl in religiös-sittlicher, als in socialer und ökonomischer Beziehung aufzuweisen hat, als der Schulstand und es ist darum nicht mehr als billig, daß man diesem Stande ernstlich aufzuhelfen sucht. Da aber in der Bildung desselben das Grundübel zu suchen ist, so ist es sehr erfreulich, daß gerade dieser Punkt neuerdings von allen Seiten in Frage gezogen wird und daß insbesondere auch die Behörden überzeugt zu sein scheinen, daß hier der Ort sei, wo für eine Reform des Schulwesens der Grund gelegt werden müsse.

Zu bedauern ist nur, daß man in dieser einen Frage einig, in allen andern daran sich anknüpfenden aber uneinig ist. Denn sobald es sich darum handelt, was für eine Bildung denn nun an die Stelle der bisherigen zu treten habe, so gehen die Meinungen sehr weit auseinander. Zwei Hauptansichten stehen einander gegenüber, die eine, hauptsächlich von Männern aus dem Schulstand selbst vertretene, will höhere und ausgebreitetere, die andere, mehr von den sogenannten Gebildeten und namentlich von den Männern des Staats ausgesprochene, will niedrigere und beschränktere Bildung. Aber diese beiden

Parteien sind wieder weit davon entfernt, jede unter sich einverstanden zu sein. Die einzelnen Fraktionen der ersteren irren auf einer vielsprossigen Skala auf und ab und schweifen in ungemessene Weiten hinaus, indem der eine klassisch-philologische (Latein und Griechisch), der andere modern-philologische (Französisch und Englisch), ein dritter mathematische und naturwissenschaftliche, ein vierter philosophische und wohl auch theologische Bildung verlangt, zu welchen Zwecken die einen die bestehenden Anstalten, die Seminare, die anderen entweder bloße Mittelschulen, oder Realschulen, oder Realgymnasien und polytechnische Schulen, oder lateinische Schulen oder humanistische Gymnasien, oder endlich gar die Universität benützt wissen wollen. Ebensowenig herrscht Uebereinstimmung im anderen Lager, wo die einen bloß technische Abrichtung für den Unterricht in den Elementarfächern, andere noch dazu Stücke aus der allgemeinen Bildung verlangen, wobei dann von dem einen diese, von dem andern jene bisher in den Unterrichtsplan der Schullehrerseminarien aufgenommenen Fächer für überflüssig erklärt, andere dagegen, z. B. rationelle Landwirthschaft, vielleicht zur Aufnahme empfohlen werden. Unseres Erachtens mögen diese beiden einander gegenüberstehenden Parteien in ihren Ansichten hie und da etwas Wahres, die eine weniger, die andere mehr, haben; keine von beiden aber berührt auch nur den eigentlichen Sitz des Uebels. Denn es handelt sich in dieser wichtigen Zeitfrage nicht um die bloßen (vertikalen und horizontalen) Dimensionen, gar nicht um die Höhe und den Umfang, nicht um das Mehr oder Weniger der Bildung; diese Frage ist jedenfalls von untergeordneter Bedeutung und erledigt sich ohne große Schwierigkeiten, sobald einmal das punctum saliens fixirt ist. Es handelt sich um eine spezifisch andere Bildungsweise, um einen ganz anderen Boden, auf dem das Gebäude aufgeführt werden soll.

Wir hören von Lehrern, auch von solchen, die nicht zu den ungestümen und revolutionären gehören, ziemlich allgemein die nachdrückliche Klage führen, der Schulstand habe keine Stellung. Diese Klage bezieht sich auf das Verhältniß des Standes zu Kirche und Staat. Wir weisen sie nicht als eine unberechtigte von der Hand; doch hat sie für uns nur sekundäre

Bedeutung, indem wir sie blos als ein Symptom betrachten können, welches bei richtiger Beobachtung uns den Sitz des Uebels anzeigen kann. Daß der Schulstand keine Stellung hat, ist nur Folge davon, daß er keine Heimath hat. Die Heimath der Volksschule und somit auch des Volksschullehrerstandes ist das Volksleben. Aus dieser Heimath ist der Schulstand durch die ganze Bildungsweise, welche ihm aufgeblasene Geister (vulgo: Pädagogen) aufgedrängt haben, die die Welt glaubten durch von ihnen zugestutzte Schulmeister schulmeistern zu können, gewaltsam herausgerissen worden, und die Folge ist nun, daß die, die nach dem Plan jener Helden sollten reich und gar satt geworden sein, sich arm und bloß fühlen und selbst nicht wissen, wo es ihnen fehlt. Offenbar nun würden wir dem Schulstand eine Heimath und folgerichtig auch die vermißte und begehrte Stellung nicht schaffen, wenn wir, wie von manchen Seiten verlangt wird, seine Stellung durch die allergenauesten und wohl auch „liberalsten" Gesetzesbestimmungen regelten. Das hieße bloß symptomatisch äußerlich kuriren. Der Schulstand muß innerlich, geistig rehabilitirt werden.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß wir bei Erörterung der Frage nach der rechten Volksschullehrerbildung auf das Volksleben und die Volksbildung zurückgehen müssen. Sind wir hierüber im Klaren, so ergibt sich die Art, das Ziel und der Umfang der Volksschulbildung und weiterhin der Volksschullehrerbildung von selbst.

I. Volksbildung.

Wer dem Geist der modernen Pädagogik, der sich unseres Schulwesens bemächtigt hat, ein wenig auf den Grund gesehen hat, der wird zugeben müssen, daß er im Grund ein hochmüthiger, volksverachtender Geist ist. Ihm ist das Volk eine moles rudis et incondita, weil es dem Begriff von Bildung im modernen Sinn, den er in seiner Bornirtheit als den ausschließlichen festhält, nicht entspricht, und er hält es nun für seine Aufgabe, dasselbe nolens volens auf diese Höhe zu heben. Zu diesem Ende legt er seine nach selbsterfundenen Urvernunfts-Prinzipien zugeschnittene Schablone an und reckt und streckt, zwickt und zwackt dem Volk an seinen Gliedern, bis sie passen.

Das Volk ist einmal seine Provinz, und er ruht nicht, bis Alles in ihr systemrecht ist; mag auch der Volksgenius gegen diese Despotie noch so sehr reagiren, jede Aeußerung desselben ist ihm eben Unkultur und Dummheit. Er hat sich insbesondere in zwei Richtungen, welche eben das Wesen der sogenannten modernen Bildung ausmachen, am Volk versündigt, einmal dadurch, daß er ihm das Wissen der modernen Bildung aufzwingen, sodann dadurch, daß er ihm seinen Glauben nehmen wollte; denn Wissen ohne Glauben, das ist ja eben das Charakteristische jener Bildung.

Um uns klar zu machen, wie sehr eine solche glaubenslose Wissensbildung dem Volk und namentlich dem deutschen Volk widerstrebt, müssen wir das Wesen der Volksbildung in's Auge fassen. Unter Volk aber verstehen wir, um dieß vorauszuschicken, im Gegensatz zu denjenigen Klassen, welche theils die Bildner und Regenten der Nation im weitesten Sinn zu sein, theils den gliedlichen Zusammenhang derselben mit der übrigen, sowohl in historischen als in geographischen Beziehungen zu ihr stehenden Menschheit zu vermitteln den Beruf haben, unter Volk verstehen wir denjenigen an Zahl unendlich überwiegenden Theil der Nation, der, an die Scholle gebunden, sich mit der Urproduktion beschäftigt und dessen materielle Beziehungen sich ganz innerhalb des engeren Vaterlands, ja meistens innerhalb des Wohnbezirks und des Wohnorts abschließen. Diese Beschränktheit ist wohl in's Auge zu fassen, sie ist ein Naturgesetz, das sich nicht ändern läßt und gegen das man sich nicht ungestraft auflehnen darf. Man hat in neuerer Zeit dieß völlig mißkannt, man hat geglaubt, das Volk über diese Sphäre hinausheben zu können und zu müssen. Man hat geglaubt, die durch die Natur der verschiedenen Stände von selbst sich ergebenden verschiedenen Bildungsspezien verwischen und ein gewisses allgemeines Bildungsniveau in der Nation herstellen zu sollen. Deßhalb ist man, in der Absicht, um die höher gebildeten Stände herabzudrücken, zu Felde gezogen gegen die klassisch-philosophische Bildung der „Studirten," und hat auf der andern Seite dem Volk im allgemeinen, bis zum Landvolk herab, das beizubringen gesucht, was man in neuerer Zeit unter dem Ausdruck „allgemeine Bildung" begreift. Aus diesem Streben ging das Drängen auf sogenannte

Fortbildungsschulen hervor, vor deren offizieller Einführung uns bisher in Württemberg ein — ich glaube — guter Genius bewahrt hat, ebenso das Drängen auf umfassende Einführung der Realien und der sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse in die Volksschulen. Aber was ist diese „allgemeine Bildung" anders, als ein unorganisches, zufällig gebildetes Conglomerat von wissenschaftlichem Rohstoff, der an und für sich keinen Werth hat und nur für den von Nutzen ist, der den Verlag zur Verarbeitung besitzt. Diesen Verlag hat nur der, welcher sich eine spezielle wissenschaftliche (Berufs-) Bildung angeeignet hat. Nur hier ist ein tüchtiger Bildungskern, ein Bildungscentrum vorhanden, mit dem jenes Zufällige in Beziehung treten und organisch sich zu einem harmonischen Ganzen verbinden kann. Braucht man auf die Resultate jener sogenannten „allgemeinen Bildung" hinzuweisen? Liegen sie nicht in dem hohlen Räsonnirgeist unserer Zeit, in ihrer gänzlichen Unfähigkeit, Historisches zu begreifen, in ihrer dummen Meinung, das Moderne allein sei das Vernünftige, in ihrer Flucht vor wahrer, solider wissenschaftlicher Bildung sattsam zu Tage? Allgemeine wissenschaftliche Bildung setzt nothwendig spezielle wissenschaftliche Berufsbildung voraus; ohne diese ist jene ohne Werth, sogar vom Uebel. Wollte man nun aber sagen, es folge hieraus, daß man dem Volk eine spezielle wissenschaftliche Berufsbildung ertheilen müsse, um an diese dann die allgemeine anknüpfen zu können; man müsse also in jedem Dorf landwirthschaftliche und gewerbliche Akademieen errichten, um hier das Volk die Landwirthschaft und Gewerbskunde ebenso wissenschaftlich (in historischer, geographischer, philosophischer Hinsicht) studiren zu lassen, wie den Theologen seine Theologie, den Juristen seine Jurisprudenz u. s. w., man habe ohnedieß so sehr über irrationellen Betrieb zu klagen; oder — um nicht sogleich mit den nothwendig sich ergebenden Consequenzen vorzufahren und zu erschrecken — man müsse wenigstens in jeder Volksschule jene Fächer obligat machen und mit aller Kraft betreiben, um dann in den zu errichtenden Fortbildungsschulen weiter bauen und die allgemeine Bildung anreihen zu können: so wäre einiges dagegen zu erinnern. Vor Allem wäre dieß das sicherste Mittel, die Volksschule beim Volk völlig zu diskreditiren. Der praktische Löwe

verachtet den Theoretiker; wie sollte sich der Landmann und der Gewerbsmann von dem jungen Schulprovisor seine Haus= und Feldregel octroyiren lassen! Die Sache wäre aber auch ganz unnütz; denn es wäre damit das Bildungsbedürfniß des Volks überschritten, — indem das Volk — so ist es wenigstens bisher gewesen und wird wohl auch trotz aller Aufklärerei so bleiben — seine spezielle Berufsbildung aus den Quellen der Ueberlieferung, der Uebung und der Erfahrung schöpft. Endlich ist's überhaupt unmöglich, dem Volk eine durch's Wissen vermittelte Bildung beizubringen, so lang sein Beruf vorherrschend körperliche Thätigkeit in Anspruch nimmt. Nicht nur hat das Volk keine Zeit dazu, um sich wissenschaftliche (dieß Wort im weitesten Sinne genommen) Bildung zu erwerben — und es gehört viel Zeit, jahrelanges Studium dazu — sondern es liegt auch in der Natur des Menschen begründet, daß, wie derjenige, der vorherrschend geistige Arbeit treibt, für körperliche Beschäftigungsarten untüchtig ist und immer mehr wird, ja auch die Lust dazu verliert, daß umgekehrt derjenige, dessen Zeit und Kraft durch körperliche Arbeit verzehrt wird, für geistige wie keine Zeit, so auch keine Kraft und Lust übrig hat. Das ist nicht zu ändern, man mag auch noch so heißhungrig auf „Volksbildung“ versessen sein.

Hiemit sind wir zu dem obscurantistischen, volksverdummenden Resultat gelangt, das Vielen nicht mundgerecht ist: jede durch's Wissen vermittelte (wissenschaftliche) Bildung ist eine Bildung, welche dem Wesen und dem Beruf des Volks geradezu widerstrebt, und wenn sie durchgeführt werden könnte, den gänzlichen sittlichen, sozialen und ökonomischen Ruin des Volks herbeiführen müßte. Was folgt daraus? Wir müssen uns eben in die unabwendbare Nothwendigkeit ergeben, ein ungebildetes Volk zu haben und zu sein? Einen andern Schluß werden viele nicht zu ziehen im Stande sein; dieß wird ihnen unabweisbar zu folgen scheinen. Denn der Götzendienst der Wissenschaft ist unter uns Deutschen so groß, daß wir gar nicht zu capiren vermögen, wie einer gebildet sein könne, ohne wissenschaftlich gebildet zu sein, ja daß wir sogar wissenschaftliche Bildung mit Menschenwürde zu identifiziren geneigt sind, während doch offenbar wissenschaftliche Bildung nicht an und für sich, sondern nur

als Vehikel für die Berufstüchtigkeit einen Werth hat und somit auf der gleichen Werthstufe steht wie die praktisch-technische Fertigkeit des Landmanns oder des Handwerkers, und es also für die Beurtheilung des wahren Menschenwerths ebensowenig verschlägt, wenn einer, der nicht für einen Beruf bestimmt ist, für welchen wissenschaftliche Bildung nothwendig ist, diese nicht besitzt, als wenn einer, der für einen solchen Beruf bestimmt ist, die technische Fertigkeit des Landmanns nicht besitzt.

Zum Glück kann man aber gebildet sein, ohne wissenschaftlich gebildet zu sein. Es gibt eine unmittelbare, nicht durch's Wissen vermittelte Bildung, welche diesen Namen ebenso gut verdient, als irgend eine andere noch so vermittelte, ja ohne welche alle andere Bildung werthlos ist, ich meine die Herzensbildung. Von dieser Bildung hängt der wahre Werth eines Menschen ab und — in ihr liegt der Schwerpunkt aller Volksbildung. Wir richten mit allen Volksbildungsversuchen nichts aus, wenn wir nicht auf das Herz des Volks zu wirken verstehen. Das Herz aber, dieser innerste Quellpunkt alles menschlichen Seins und Thuns, wird in seiner innersten Tiefe vom Bildungsstrahl nur getroffen und in Bewegung gesetzt, wenn dieser von der Religion, also vom Christenthum, der alleinigen wahren Sonne des menschlichen Lebens, ausgeht. Will man ein gebildetes Volk haben, so muß das Christenthum, das A und O bei allen Volksbildungsbestrebungen werden. Auf diesem Wege allein ist auch das Volk für Bildung zugänglich, es hat gar keinen Sinn für andere Bildung, wobei wir natürlich von dem Volk im Ganzen und Großen reden, nicht von einzelnen Individuen aus dem Volk, die möglicherweise eine Ausnahme bilden können, indem man ihnen vielleicht wohl etwas von der allgemeinen Wissensbildung beibringen kann. Es mag uns dieß gefallen oder nicht, es ist einmal so. Der Mensch ist Mensch nicht durch sein Wissen, sondern durch seine Religion; Mensch sein und Religion haben ist identisch. Bei allen Völkern, die die Geschichte als gebildet kennt, ist darum die Religion Basis und Quelle ihrer Bildung gewesen, und unser deutsches Volk vollends müßte in der That sich selbst und seine Geschichte verläugnen, wenn es bei ihm anders werden sollte. Denn was unser Volk an wahrer, wirklich in's Leben übergegangener,

zum bleibenden Eigenthum, zum Volksgut gewordener und darum auch in die Volkstradition übergegangener Bildung besitzt, das verdankt es einzig und allein dem Christenthum, ja so sehr verdankt es dieß dem Christenthum, daß sogar die größte Errungenschaft, die seine Geschichte aufzuweisen hat, ich meine seine Existenz, sein Dasein als Nation, auf diese Quelle zurückzuführen ist. Darum sind auch bisher alle Bildungsversuche, die einen andern Ausgang nahmen und auf ein anderes Ziel gerichtet waren, gescheitert; sie sind entweder spurlos, ohne Anklang und Resultat, am Volk vorübergegangen, oder haben sie sogar geschadet. Wer denkt hiebei nicht an die Volksbildungsexperimente unserer Aufklärungsperiode, die in kurzer Zeit mehr niedergerissen haben, als Jahrhunderte vorher gebaut hatten, und deren Resultate nun in einer freilich jetzt, aber vielleicht zu spät, allgemein beklagten sittlichen Rohheit zu Tage liegen, welche zu einem völligen sittlichen Volksbankerott zu führen droht? Ja, sind unsere Tage, in die wir gefallen sind, nicht ein einziger großer Hohn gegen das ganze antichristliche Volksbildungswesen unserer negativen Aufklärungshelden und ihre „Humanität?" Sollten denn nicht denen wenigstens, welche es gut meinen, aber mehr oder weniger den Grundsätzen der aufklärerischen Volkspädagogik huldigen, weil sie sich durch die brutalen Ansprüche derselben auf Infallibilität um ihr Prüfungsrecht betrügen ließen, die Augen aufgehen? Es muß, soll es besser werden, soll unser Volk nicht untergehen, unser Volk wieder auf seine Lebensgrundlagen, es muß wieder in seine Heimath zurückgebracht, es muß mit dem Christenthum wieder Ernst gemacht werden, auch auf die Gefahr hin, daß man dafür den Vorwurf des Pietismus hinnehmen muß, ein Vorwurf, der in der That nicht schwer zu tragen ist, da es endlich klar sein muß, daß die Welt nichts anders als das wahre Christenthum so nennt. Würde man sich dazu entschließen, dem Christenthum diese Ehre, die es, wo es seinen Segen spenden soll, für sich in Anspruch nimmt, anzuthun, so würde man bald die Erfahrung machen, daß das ernstliche Trachten nach dem Reich Gottes einem gerade das in anderer Weise reichlich wieder zufallen läßt, auf was man dabei glaubte verzichten zu müssen. Es würde sich herausstellen, daß das Volk auf diesem Wege auch für die Wissensbildung zugäng-

licher wird, als man glaubte, und daß ihm dann von dem reichen Bildungsstoff aus dem Gebiet der gesammten Naturwissenschaften, der Archäologie, der alten Geschichte, der Politik, der Länder- und Völkerkunde, der deutschen Vaterlandsgeschichte, welchen Bibelexegese, biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Missionsgeschichte darbietet, sein gut Theil beigebracht werden kann, wenn man es versteht. Nur muß dabei eben, wie gesagt, Alles auf religiöser Basis ruhen, ohne die nun einmal bei allen Volksbildungsversuchen Hopfen und Malz verloren ist, so wie dabei alles Kathedermäßige, schulmäßig Systematische zu vermeiden ist.

II. Volksschulbildung.

Indem wir nun zur Volksschulbildung übergehen und zu zeigen versuchen, was die Volksschule für die Volksbildung zu leisten hat, müssen wir vor allem die Stellung der Volksschule im Volksleben ins Auge fassen. Hier begegnet uns ein großer, weit verbreiteter Irrthum, welchem wir entgegentreten müssen. Wer kennt nicht jene überschwänglichen, bis zum Ueberdruß gehörten Redensarten, deren man sich heutzutage zu bedienen pflegt, um den Werth der Volksschule ins Licht zu stellen, als sei sie „die Hauptschlagader des Volkslebens," „das Heil des Volks und des Vaterlandes für Gegenwart und Zukunft," „die Retterin und Protectorin der Civilisation und Bildung u. dgl. m. Wir können solche Aeußerungen nur als Zeugnisse und Erzeugnisse eines krankhaften Bewußtseins ansehen. In der Sache der Volksbildung fällt der Schule nicht das einzige, nicht einmal das Hauptgeschäft zu; in dem Prozeß, in welchem das geistige Lebensgut des Volks sich bildet, ist sie nur ein untergeordnetes Agens; unter den Organen, durch welche die Tradition des Heilsguts der Nation von Geschlecht zu Geschlecht sich vermittelt, hat sie eine nur secundäre Bedeutung; sie hat es dabei bloß mit Nebenwerk zu thun und spielt keineswegs eine Hauptrolle. Es läßt sich ein gedeihlicher Zustand der menschlichen Gesellschaft recht wohl ohne Schule denken, wie denn die christliche Kirche in den ersten Jahrhunderten und noch später von einer Schule nichts wußte und auch in Schweden in manchen Gegenden ohne Schule sich's recht gut lebt.

Wenn die Griechen auszogen, um neue Colonieen zu stiften, so nahmen sie ein am Heerd der Hestia, welche in allen Prytaneen (Rath- oder Stadthäusern) ihr Heiligthum mit dem ewigbrennenden Feuer, dem Symbol des Gemeingeistes und der Bürgereintracht, hatte, angezündetes heiliges Feuer mit in die neuen Sitze, gleichsam als Lebensflamme für den jungen Staat. Was ist die Jugend anders, als eine Colonie, die ein Volk aussendet ins Land der Zukunft? Was gibt das Volk seiner jungen Colonie mit? Viel materielles Gut! Wohl; aber vom Brot lebt ja der Mensch nicht. Eine Lebensflamme muß sie haben. Woher empfängt sie die? Wo entzündet sie sich? Im Pädagogium (wohin der siebenjährige griechische Knabe kam, um den größten Theil des Tages auf das Lesen- und Schreibenlernen zu verwenden)? Oder im Gymnasium (wo er blieb bis ins achtzehnte Jahr)? Mit nichten! am Heerd entzündet sie sich. Wo ist aber der Heerd? Einen Heerd haben künstliche, gemachte Institutionen im Volksleben nicht, sie bekommen vielmehr ihre Lebensflamme von dem anderswo befindlichen Heerd. Einen Heerd, wo sich Lebensflammen entzünden, haben nur die ursprünglichen, auf dem Wege der Natur gewordenen Genossenschaften, — die Familie (das Privatleben des Volks) und das öffentliche Leben in Staat und Kirche (denn der Altar ist auch ein Heerd, wie bei den Griechen umgekehrt der Heerd Altar war.) Sehet da die wahren Werkstätten der Erziehung, die Bildungsstätten, wo das Volk der Zukunft, die Jugend, bereitet wird, die Ursitze der „Bildung," der „Civilisation," der „Humanität." Aus diesen Oertern bricht der gewaltige Strom des alle Glieder des Volks mehr oder weniger unwiderstehlich durchdringenden, und gleichsam schöpferisch erfassenden Volksgeistes hervor. Wie will sich die Schule neben diese Allmacht ebenbürtig hinstellen, oder sich gar anmaßen, sich an ihre Stelle zu setzen?! Neben ihr ist die Schule nur ein künstlich gegrabener Gartenteich, in welchen ein Bach vom Strom aus abgeleitet ist. Was sind die paar Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Schule mittheilt, gegen die Macht des Familien- und des öffentlichen Lebens, von welcher die Kinder wie der Fisch vom Wasser und wie der Vogel von der Luft umgeben sind und die zu allen Poren in sie eindringt.

Diese Betrachtung weist der Schule ihre bescheidene Stelle im Volksleben an. Ein gesundes Volk stiftet Schulen nicht, um ihnen die Funktionen an der Jugend zu übertragen, welche ihm (dem Volk) von Gott und Rechtswegen zukommt; es überträgt der Schule bloß das Nebenwerk an der Jugendbildung, wozu es keine Zeit hat, wofür es keine Zeit aufwenden will, weil es Nothwendigeres zu thun hat. Die Errichtung der Schule hat bei ihm nicht den Sinn, als wollte es sie ins Vater- und Mutterrecht einsetzen und auf sie Vater- und Mutterpflicht wälzen, sei es, daß es zur Ausübung derselben zu träg wäre, oder daß es sich dazu für unfähig erklären wollte. Die Schule ist weder ein Junker- und Fräuleinstift zu Nutz vornehmer Herrschaften, welche ihre Kinder aus den Füßen haben wollen, noch eine Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder, in welcher die Kinder die geistig-sittliche Erziehungsunfähigkeit ihrer Eltern abbüßen. Die Schule gebiert nicht das Volk, sondern das Volk die Schule; die Schule ist nicht Mutter des Volks, sondern das Volk Mutter der Schule. Daß man nun heutzutage der Volksschule einen so hohen Werth beimißt, ist nur ein Beweis dafür, daß das Volksleben krank und kraftlos geworden, daß wohl gar eine lebensgefährliche Krankheit an ihm ausgebrochen ist, welche es ihm unmöglich macht, seine Jugend zu erziehen. Man sieht sich deßhalb nach Mitteln um, um wenigstens die Jugend, das Volk der Zukunft, zu retten. Da klammert man sich an die Schule an, die soll helfen, die soll die Welt aus den Angeln heben und eine neue Aera des Heils herbeiführen. Man hat gemerkt: aus den Schulen ist dem Volk viel Unheil gekommen, also, schloß man, muß das Heil wieder von den Schulen kommen und ist dann, seitdem die Volkskrankheit entdeckt worden ist, mit Macht über Schulverbesserung hergewesen. Regierungen und Volksvertreter, Pädagogen und Demagogen, Philosophen und Nationalökonomen haben gewetteifert, mit Gesetzen und Verordnungen, mit Anstalten und Veranstaltungen, mit Systemen und Methoden, mit Geldverwilligungen und Geldverschwendungen der Schule zu Hilfe zu kommen. Und nun, nachdem man mit all' dem es so herrlich weit gebracht und die Schulen nunmehr „verbesserte" und „gehobene" Schulen geworden sind, so lichthell und aufgeklärt, daß man bereits das ABC mit Politik

und die Bibel mit deutschen Klassikern vertauschen kann, ja sogar in Hoffnung noch besserer Zeiten genöthigt ist, den Schullehrerzöglingen in den Seminarien Friedrich Schiller's Wilhelm Tell philologisch, ästhetisch und kritisch zu kommentiren, nun, sage ich, erwartet man mit Recht stündlich die Ausgeburt des Heils aus den Schulen; die Hebammen aber singen, bis die Stunde kommt, da das Heil erscheinen soll, mit glaubiger Inbrunst ihre Päane zur Verherrlichung der heilsschwangeren Gebärerin und preisen sie als „Hauptschlagader des Volkslebens," als „Retterin und Protektorin der Civilisation," als „Hort der Bildung," als „Ursitz der Humanität" u. s. w. Aber — was soll's helfen, wenn man kalte Umschläge um den Kopf macht, wenn das Herz oder der Magen krank ist? Ihr guten Symptomatiker, das Herz ist krank, darum hat die Schule Kopfweh. Ihr habt Recht, Unheil ist aus der Schule gekommen; aber — ehe es aus ihr gekommen ist, ist es vorher in sie hinein gekommen; soll Lebenswasser aus eurem Gartenteich zur Wässerung des Gartens fließen, so müßt ihr nicht den Grundschlamm aufrühren, um nach Quellen zu suchen (euer Gartenteich ist ja nur gegraben), der Strom, aus welchem das Wasser in euern Teich abfließt, muß besser werden, und zu dem Ende muß man sorgen, daß die Giftquellen, die in den Strom fließen, verstopft oder abgeleitet werden. Das Leben muß die Schule bessern, sonst kann die Schule nimmer das Leben bessern.

Was man also von der Schule heutzutage rühmt, hofft und erwartet, das kann sie nicht leisten; es ist wider ihre Natur so gut, als es wider die Natur des Flusses ist, seine Quelle zu verbessern. Daß man aber von ihr so viel erwartet, ist ein Beweis davon, daß das Leben des Volks kraftlos ist und sich selbst nicht zu helfen weiß oder die rechte Heilsquelle nicht kennt. Und so kann man wohl sagen: die Gehobenheit der Volksschule, wie sie in der neueren Zeit betrieben wird, ist ein Symptom von der Gesunkenheit des Volkslebens.

Fragen wir nun, welchen Beitrag zur allgemeinen Volksbildung die Volksschule zu geben habe, und ihrer Natur nach geben könne, so sind wir keineswegs der Meinung, daß derselbe gering anzuschlagen sei; denn das eben Gesagte sollte ja durchaus nicht der Schule ihre Wichtigkeit absprechen, es war bloß

gegen eine unnatürliche Ueberschätzung ihres Werths und ihrer Macht und gegen die damit verbundene Geringschätzung der Macht des Volkslebens in Familie, Staat und Kirche gerichtet. Es ist nothwendig, daß man dieser Selbstüberschätzung entgegentrete. Unsere Schulpädagogik hat sich gegen das Volksleben aufgelehnt, sie hat sich in wachsendem Uebermuth so weit verstiegen, daß sie sich als die wahre Allmacht der Zeit gebärdete, und der Weltentwickelung ihre Gesetze vorschreiben zu können vermeinte. Sie wollte den Schulmeister als den Weltmeister hinstellen und glaubte, die Welt aus dem Schulstaub regeneriren zu können. Dieser Uebermuth ist nicht ungestraft geblieben. Die Früchte davon sind das schwer wieder zu beseitigende Mißtrauen des Volks, unter welchem die Schule und der Schulstand leidet, jene unglückliche isolirte Stellung mitten im Volk, in der sich beide befinden, und die Schmälerung ihres Einflusses auf Volksleben und Volksbildung.

Was nun also die Aufgabe der Volksschule in Betreff der Volksbildung anlangt, so geht aus dem über Volksbildung Gesagten hervor, daß die Volksschule, soll sie irgend etwas der Rede Werthes für diesen Zweck leisten, die religiöse Bildung ihrer Schüler zur Hauptsache machen muß; sonst wird sie dummes Salz, das von den Leuten gar zertreten werden wird. Religion ist die Heimath des Volks, Religion muß auch die Heimath der Volksschule sein, wenn sie Volksschule sein will. Unsere Ansicht geht jedoch nicht dahin, als hätte sie allein und ausschließlich diese Bildung zu vermitteln. Es sind, wie oben angedeutet worden, noch ganz andere Mächte da, die die Hauptsache dabei zu thun haben, Familie und Kirche. Was die Schule zu leisten hat, ergibt sich uns aus der Natur dieses Instituts. Die Schule ist wesentlich Lehranstalt, Erziehungsanstalt nur indirekt, insofern Lehren auch Erziehen ist oder voraussetzt. Zu lehren aber hat sie nur, was gelehrt werden kann. Religion kann nicht gelehrt werden, sie ist kein Unterrichtsgegenstand, wohl aber Religionslehre. Somit hätte die Schule zur Hauptaufgabe die, ihre Kinder in der Religionslehre (dieses Wort im weitesten Sinn genommen) zu unterrichten. Die Schule kann keine Christen machen, sie kann nur die unerläßliche Vorbedingung dazu, Kenntniß des Christenthums, beibringen.

Christenthum (im subjektiven Sinn) ist eine gewisse Art individueller geistiger Lebensgestaltung, ja es ist die wahre Lebensgestaltung im eminenten Sinn. Leben aber erzeugt und gestaltet sich nicht durch Lehren, sondern wieder durch Leben, nicht durch Auffassung der Lebens**beschreibung**, sondern durch unmittelbare Anschauung des Lebens selbst, durch Lebensgemeinschaft, durch Vorleben und Mitleben. Allerdings nun steht die Schule als Lehranstalt nicht im Gegensatz zum Leben; das Leben dringt wohl auch in die Schule ein und stellt sich in der Schule dar. Der lehrende Lehrer, wenn er ein Christ ist, noch mehr der betende Lehrer ist doch auch ein Stück Christenleben; aber er ist eben nur ein Stück davon, er ist nicht ein **Gesammtleben**, nicht eine Lebens**gemeinschaft**. Und gerade die Gemeinschaft, das Gesammtleben ist es, was auf das werdende Individuum jenen großartigen, überwältigenden Einfluß auszuüben vermag, vermöge dessen es sein Einzelleben ohne Widerstreben unter die Regel des allgemeinen Lebens stellt und jenes willig durch dieses und nach diesem gestalten läßt. Daher auch die Erfahrung, daß, wo das Leben in der Familie und weiterhin in der Gemeinde mit dem christlichen Lehrer nicht Hand in Hand geht, vielmehr im Gegensatz zu ihm steht, derselbe an den Kindern nichts auszurichten im Stande ist. — Für die evangelische Kirche hat indessen das Lehrgeschäft der Schule um so größere Wichtigkeit, da sie das christliche Leben nicht bloß traditionell als Sitte von Geschlecht auf Geschlecht fortgeerbt wissen, sondern in jedem einzelnen ihrer Glieder immer neu sich zeugen lassen will. Sie muß daher auf **Ueberzeugung** derselben ausgehen; sie will sie nicht bloß durch die Macht der herrschenden Gewohnheit, also als mehr oder weniger Unwissende, an sich binden, sie will bei den Ihrigen Freiwilligkeit und Einsicht, und deßhalb ist ihr das Lehrgeschäft der Schule doppelt unentbehrlich. — Um Mißverständniß zu verhüten, müssen wir noch eine Bemerkung machen. Wenn wir der Schule das Lehren als ihren Beitrag zur christlichen Jugendbildung zuscheiden, so sind wir weit davon entfernt, einem todten Wissen das Wort reden zu wollen. Der Lehrvortrag des Lehrers in der Schule muß eine Frucht des Lebens sein und darum auch Lebensgeist athmen. Mit Abscheu wenden wir uns ab von einem Manne, der den armen lebens-

bedürftigen Kindern bloß todte Formen einbläut, seien es orthodoxe oder rationalistische. Das Herz ist's, das, wie den Theologen und Prediger, so auch den Lehrer macht.

Sollen die einzelnen Fächer genannt werden, welche die Religionsbildung der Volksschüler zum Gegenstand haben, so tritt uns als Hauptfach der Volksschule überhaupt die biblische Geschichte entgegen, indem ja die christliche Religionslehre durchaus auf Geschichte beruht und ohne diese gar nicht existirt, biblische Geschichte in ihren drei methodischen Stufen, der biographischen, welche punktirt, der chronologischen (um der Kürze halber mich dieses Ausdrucks zu bedienen), welche die Punkte mit Linien verbindet, und der pragmatischen (sit venia verbo), welche mit Schatten und Licht ausfüllt. An sie schließt sich an das Bibellesen, welches den Zweck hat, die Kinder in der Bibel, welche ihr unzertrennlicher Lebensgefährte werden soll, einheimisch zu machen. Es ist theils kursorisch mit eingestreuten Bemerkungen zum Verständniß, theils statarisch zu betreiben. Bei der biblischen Geschichte und beim Bibellesen kann und muß den Kindern eine reiche Fülle von Bildungsstoff aus der biblischen Einleitungswissenschaft, aus der biblischen Archäologie, biblischen Naturgeschichte, biblischen Geographie, aus der Weltgeschichte beigebracht werden, der dem Lehrer in freier Weise zu Gebot stehen muß. Ist in diesen zwei Fächern guter Grund gelegt, so folgt der systematische Relgionsunterricht (Katechismuslehre), welcher dem Kinde eine geordnete Uebersicht des christlichen Religionsgebäudes und tiefere Einsicht in dasselbe verschaffen soll. Dieses Fach hat größtentheils der Geistliche in der Volksschule zu lehren. Durch die ganze Schulzeit hat sich endlich das Memoriren von Bibelsprüchen und von Kirchenliedern hindurch zu ziehen.

Außer der religiösen Bildung hat die Volksschule den Kindern noch diejenigen elementarischen Fertigkeiten beizubringen, welche das bürgerliche Leben heutzutage als allgemein nothwendig voraussetzt. Diese Fertigkeiten sind Lesen, Schreiben, Rechnen und einige Uebung im Aufsatzmachen. Ich sage nicht: „Unterricht in der deutschen Sprache," weil ich den Betrieb dieses Pensums in der Volksschule und die Art und Weise desselben für etwas ganz Verfehltes halte, in welcher Beziehung ich auf

den unten folgenden Aufsatz „die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule" zu verweisen mir erlaube. Zu den Fertigkeiten, die die Volksschule beizubringen hat, gehört auch noch eine Fertigkeit, welche die religiöse und kirchliche Bildung betrifft, das Singen. Es müssen die Melodieen zu den Liedern des Kirchengesangbuchs eingeübt werden. Hat die Volksschule, nachdem alle die genannten Fächer tüchtig eingelernt sind, noch übrige Zeit, so mag sie dieselbe zu vaterländischer Geographie und Geschichte verwenden.

Und nun sind wir am Ende. Weiter darf die Volksschule nicht gehen. Geht sie weiter, so hat sie keinen Boden und keine Heimath mehr; dann werden von allen Seiten eine solch' unbegrenzte Menge von Anforderungen an sie gemacht, daß sie in ihrem Wesen völlig alterirt zu werden und in dem, was ihres Amts ist, das Nöthige nicht mehr leisten zu können in Gefahr steht. Denn sobald sie einmal über den von der Natur ihr gezogenen Kreis hinausgeht, und etwa Botanik, oder Naturgeschichte überhaupt treiben will, ist nicht abzusehen, warum sie nicht auch Physik, Astronomie und Technologie und alle Wissenschaften, die zur Welt- und Himmelskunde im weitesten Sinn gehören, treiben soll, und treibt sie dieselben, so ist wiederum das Maß und der Umfang, in welchem sie sie treibt, bis ins Unendliche elastisch. Kurz, die Volksschule verliert dann sich selbst und indem sie nach allem greift, leistet sie in allem nichts und vor allem in der Hauptsache nichts. Es ist unbegreiflich kleinlich, mit welch wichtig thuender Miene jene Sorte sogenannter Gelehrten, die nicht einmal wissen, daß sie nichts wissen (sie ist freilich Legion), dem Volk, welches doch nichts davon will, ihr „Wissen" aufnöthigen will, als hienge das verlorene Paradies daran. Lieber Himmel, was soll doch dem Volk aus dem unendlichen Meer des menschlichen Wissens die Nußschale voll helfen, die ihr ihm reichen wollt? Und was für einen Bildungswerth hat denn überhaupt die Beschäftigung mit Wissen für den Menschen, wenn man mit der Wissenschaft sich nicht gründlich einlassen will und kann? In die Volksschule gehören bloß die allgemeinen Grundlagen der Bildung für's christliche und bürgerliche Volksleben. Alles, was über das allgemeine, für Alle gleiche Bildungsgebiet hinauf greift und irgendwie auf eine spezielle Berufsart, sei es nun Landwirthschaft oder Gewerb u. s. f.

abzielt, gehört nicht in sie. Diesen Grundsatz hat das Volk stets mit seinem richtig treffenden Instinkt festgehalten und sich darum immer gegen alle demselben widerstreitenden Neuerungen in der Volksschule gesträubt; aber die „Gelehrten" haben in ihrer „Weisheit" dem „dummen Volk" dafür allemal die Lection gelesen und als wohlmeinende Erzieher es zu seinem Glück gezwungen. Wer kann mich aber zwingen, mehr zu werden als ein guter Christ und ein guter Bürger, wenn auch im niedersten bürgerlichen Stand? wer mich also zwingen, mir eine weitere Bildung zu verschaffen, als dazu und zwar für den niedersten bürgerlichen Stand nothwendig ist? Daß aber die Volksschule für diesen Zweck nicht mehr leisten kann, ja nicht mehr leisten darf, wenn sie auch könnte, als im obigen gefordert ist, bedarf nach allem Gesagten keines Beweises. Will ich die für den niedersten Stand Bestimmten zu höherer Bildung (Wissensbildung) zwingen, als für ihren Beruf erforderlich ist, so bin ich auch verpflichtet, ihnen zu dem höheren Stand zu verhelfen, für welchen ich sie sich zu bilden gezwungen habe; wenn ich dieß nicht thue, so habe ich sie nur unglücklich gemacht; denn nichts macht unglücklicher, als das Mißverhältniß zwischen innerer Bildung und äußerem Stand. Dabei mag man immerhin für diejenigen, welche sich mit der in der Volksschule bezweckten allgemeinen Elementarbildung nicht begnügen wollen, da und dort Schulen errichten, welche Kreise*) von speziellen Berufsarten, z. B. die Gewerbe, im Auge haben, also etwa Mittel- oder Bürgerschulen, in welchen zu den oben genannten Fächern, von denen jedoch keines verkürzt werden dürfte, einige andere, z. B. Zeichnen, Formenlehre u. drgl. hinzukommen könnten. Der großen Hauptmasse des Volks aber, dem Landvolk, möge man doch nicht durch höhere Landschulen, in welchen etwa Landwirthschaftliches mit docirt würde, zu Hilfe kommen wollen. In dem, was seine Praxis angeht, lernt das Landvolk nur durch Praxis, für's theoretische Lernen ist es unzugänglich. Wem es daher so sehr Herzensanliegen ist, dem Bauern rationelle Landwirthschaft

*) Die Berufsschule für die einzelne spezielle Berufsart ist die Werkstätte, welche allerdings mehr als in der Regel der Fall, auch für das zum Handwerk nöthige Wissen sorgen sollte.

beizubringen, der verzichte darauf, vom Kathederthron herab zu ihm zu reden und werde selbst ein Bauer, und zwar nicht ein absonderlicher, ein Herrenbauer, sondern ein wahrer Bauer, der mit dem Bauern lebt und in diesem Mitleben ihm vorlebt. Dieß muß wohl die rechte Methode sein, um landwirthschaftliche Bildung unter die Bauern zu bringen; denn Christus, der HErr, selbst hat diese Methode angewendet, da Er, willens, die Menschen zu Menschen zu bilden, nicht damit sich begnügte, vom Thron herab zu lehren und Gesetz zu geben, sondern ein wahrer Mensch und nicht ein bloßer Herrenmensch wurde und als Mensch unter Menschen ein wahres Menschenleben mitlebte und vorlebte.

III. Volksschullehrerbildung.

Man machte sich einen idealen Begriff von Volksbildung, der dem Geist des Volks und seinen praktischen Bedürfnissen und Lebensgestaltungen möglichst wenig entsprach. Dieses Volksbildungsideal setzte man sich als das Ziel der Volksschulbildung vor und richtete die Schulen darnach ein. Was war natürlicher, als daß auch die Volksschullehrerbildung sich darnach richten mußte; ist ja doch der Volksschullehrer ein wichtiges Werkzeug der Volksbildung. War also die glaubenslose Wissensbildung einmal als das Ziel der Volksbildung und somit auch der Volksschulbildung erkannt, so war nothwendigerweise auch der Volksschullehrerbildung ihre Norm gegeben. Eben damit waren aber auch die zwei Grundübel der modernen Volksschullehrerbildung gesetzt, einmal die so viel geläugnete, doch unläugbare Geringschätzung des christlichen Elements sowohl in quantitativer als in qualitativer Hinsicht, sodann die Einpfropfung jener sogenannten allgemeinen Bildung, welche die so verderbliche Ueberladung mit Fächern zur Folge hatte. War durch das erstere Uebel die Schullehrerbildung decentralisirt, gieng ihr dadurch ihr Kern und Mittelpunkt, ihr eigentlich Specifisches verloren, so griff in Folge des zweiten jene centrifugale Zerfahrenheit, jene prinziplose atomistische Zersplitterung Platz, bei welcher der Geist des Lernenden von allen den mit Dampfesseile an ihm vorüberzitternden Objekten einen gewissen Eindruck, aber

keinen solchen bekommt, daß die Gegenstände ein klares und deutliches Bild zurückließen und also ein Bildungsgewinn erzielt würde (in omnibus aliquid, in toto nihil), durch welche mithin ein oberflächliches Halbwissen, oberflächliche Halbbildung sich erzeugen mußte, von welcher dann weiterhin schwere sittliche Nachtheile unzertrennlich waren.*)

Hatte man sich so, was das Material der Volksschullehrerbildung betrifft, vom realen Boden des Volkslebens und der in ihm liegenden Bedürfnisse und Forderungen (wie sie im ersten Artikel angedeutet worden sind) losgesagt, so war es nur konsequent, daß man auch hinsichtlich der formalen Vorbildung von der Bahn der Natur sich entfernte. Dieß geschah, indem man das natürliche Lehrgeschäft in eine Kunst nach einer Unsumme von Regeln verwandelte, wodurch der natürliche Lehrinstinkt, der Lehrtakt, die Lehrgabe unterdrückt und das Lehrgeschäft zur Karikatur entstellt wurde. Man denke an die Gräuel des sogenannten Sokratisirens und an den Unsinn der sogenannten Begriffsentwicklungsmethode. Es verbreitete sich immer mehr der einfältige Köhlerglaube an die Allmacht der Methode, die, statt demüthiger Amanuensis der Natur zu sein, sich selbst an die Stelle der Natur setzte und sich einbildete, aus allen alles machen, aus jedem Holz einen Merkurius schnitzen zu können, sich einbildete, nicht nur aus jeder Wohnstube eine Schulstube, aus jeder Mutter eine Gertrud, aus jedem Seminaristen einen Sokrates, sondern auch aus jedem Lernschüler einen Plato machen zu können.

So wurde der Schulstand durch die ihm aufgezwungene „Bildung" ein Fremdling im Volk und verlor die Kraft, bildend auf dasselbe einzuwirken. Man glaubte, wie es auch wirklich nothwendig ist, den Volksschullehrer durch seine Bildung über das Volk erheben zu müssen. Statt daß man aber dieß dadurch hätte zu erreichen suchen sollen, daß man ihm eine immerhin höhere, aber doch dem Volksleben und seinen Forderungen spezifisch-conforme Bildung beigebracht hätte, griff

*) Ich habe mich über diesen Punkt im Vorwort des Süddeutschen Schulboten zum Jahrgang 1849, S. 4 ff. ausgesprochen, und erlaube mir, zur Ergänzung des hier Angedeuteten darauf zu verweisen.

man zu einer vermeintlich höheren, aber antivolksthümlichen, spezifisch-heterogenen Bildungsweise und bereitete ihm so eine Stellung nicht über, wohl aber außer dem Volk. Kurz man machte den Schulstand zu einem Anhängsel jenes unglückseligen Aftergebildes in unserem Volksleben, das man die „Gebildeten," den „Herren- und Honoratiorenstand" zu nennen pflegt, jenes Aftergebildes, welches, ein Volk im Volk oder neben dem Volk, zwar Hochmuth genug besitzt, um sich über dem Volk erhaben zu dünken, und Prätension genug, um sich die absolute Führerschaft im Volk anzumaßen, das aber keine Wurzel im Volk hat und, Gegenstand eines unbezwinglichen Mißtrauens, nur einen scheinbaren Prinzipat im Volk besitzt, welcher nicht auf die Herzen gegründet ist, sondern, wie die neueste Erfahrung gezeigt hat, in letzter Instanz auf der Spitze der Bajonette baumelt.

Zu dieser Stellung des Schulstandes hat endlich auch das Seminarwesen, wie es sich seit seiner Entstehung gestaltet hat, beigetragen. So ein Seminar modernen Styls ist ein großartiger Complex von Einrichtungen, die der Seminarist alle als um seinetwillen gemacht und auf ihn allein berechnet ansehen muß. Da steht das stattliche, palastähnliche Gebäude, das Zehntausende gekostet hat, mit seiner dominirenden Fronte, mit seinen hohen, weiten Corridors, mit seiner stattlichen Zimmerflucht, mit seinen hohen geräumigen Sälen, mit seinen gut versorgten Krankenzimmern, auf die man sich melden kann, wenn man leichtes Kopfweh oder Bauchgrimmen hat oder vorschützt und auf denen man mit Krankenkost und Krankentrost bedient wird, dann die reich ausgestatteten, kostbaren Lehr- und Lernapparate, Sammlungen, Bibliotheken, der gut fournirte Eßtisch, wie ihn der Seminarist weder im Elternhause gehabt, noch je in einem Schulhaus künftig finden wird, über den er aber doch jederzeit gegründete oder ungegründete Klage führen darf, weiter ein zahlreiches Personal von Angestellten, von den Rectoren, Professoren, Ober- und Unterlehrern bis zu den Speisemeistern, Famulis, Exercier- und Turnlehrern, Aerzten, Wundärzten &c., die es nicht wagen dürfen, die wohl gehütete Grenze der „Rechte und Freiheiten" des Seminaristen auch nur zu berühren, oder die gar auf seine Winke zu Gebot stehen müssen, endlich die Stadt, in

die man das Seminar gleich andern Akademieen gewürdigt hat verlegt zu werden, damit der Seminarist doch auch das so unentbehrliche Selbstbewußtsein eines Stadtkindes sich aneigne und sein Theil moderner geselliger Bildung aus den Bierkneipen u. s. w. davontrage. Dieß alles, ist es nicht wie darauf berechnet, den jungen Seminaristen in seinen eigenen Augen als eine überaus wichtige Person erscheinen zu lassen und ihm ein Herrenbewußtsein beizubringen?

Einem System, welches so verderblich wirkt, sollte ein Ende gemacht werden. Was aber wäre an die Stelle desselben zu setzen? Ich versuche, meine Gedanken darüber auszusprechen.

Ist es zum Heil des Volks, der Volksschule und des Volksschullehrerstandes durchaus nothwendig, letzteren wieder in seine Heimath, das Volksleben, zurückzuführen, so muß bei der Lehrerbildung auf die religiöse und kirchliche Bildung der Hauptnachdruck gelegt und dieselbe zum Kern- und Mittelpunkt, zum Spezifischen der Lehrerbildung gemacht werden; denn Volksbildung ist nur auf religiöser (christlicher) Basis möglich. Die Kirche muß wieder Heimath des Volksschullehrers werden, wie das Volk selbst, d. h. der bessere Theil desselben, seine Heimath in der Kirche hat. Es muß demnach der Unterricht in den religiösen Fächern die Hauptsache in den Schullehrerseminarien werden.

Hieher rechnen wir 1. biblische Geschichte, 2. Katechismus, 3. Bibelkunde, 4. Memoriren, 5. Musik.

Obenan steht als das erste im Rang biblische Geschichte. Es ist weit nicht genug erkannt und anerkannt, welch wichtiges Bildungsmittel für die Jugend biblische Geschichte ist, ich halte es unbedingt für das wichtigste. Daß dieß nicht erkannt ist, rührt wohl großentheils daher, daß die Kunst, biblische Geschichte zu erzählen, etwas höchst seltenes ist. Ich halte den Lehrer für einen Meister der Schule, der biblische Geschichte zu erzählen versteht, und beurtheile die Lehrtüchtigkeit vorzugsweise nach diesem Maßstab. Es gehört freilich vor allem ein angebornes Talent zum Erzählen dazu, was das Seminar nicht geben kann; aber doch kann dieses viel, sehr viel thun, um seine Zöglinge für diesen wichtigsten Theil ihres künftigen Berufs zu befähigen. Wenigstens ist's damit noch nicht gethan, daß man ihnen die geschichtlichen Data memoriter einprägt. Soll den

Kindern biblische Geschichte anziehend und fruchtbar für Phantasie, Gemüth und Willen erzählt werden, so muß nicht nur die unnachahmliche und unübertreffliche Sprache der Heiligen Schrift beibehalten werden, sondern man muß es auch verstehen, das der Anschauungs- und Denkweise unserer Zeit und insbesondere des Kindes Fremde unbeschadet der Treue der Erzählung so zu übersetzen und für das Verständniß zu vermitteln, daß das Ferne zum Nahen, das Vergangene zum Gegenwärtigen wird und dem Kinde das Interesse des unmittelbar Angeschauten und Selbsterlebten abgewinnt. Zwei Forderungen, welche allerdings einander zu widersprechen scheinen und jedenfalls schwer zu vereinigen sind. Es kann ihnen natürlich weder genügt werden, wenn man den Text der Bibel oder einer sogenannten biblischen Geschichte die Kinder lesen läßt oder selbst vorliest, noch auch, wenn man aus dem Gedächtniß vorträgt, was man vorher geschwind überlesen und sich eingeprägt hat. Beim Lehrer muß das schon vorhanden sein, was er beim Schüler durch seine Erzählung hervorbringen will, nämlich die unmittelbare Vergegenwärtigung und lebendige Anschauung der Geschichte; die biblische Geschichte muß ihm nicht nur nach Stoff und Form, nach Inhalt und Darstellungsweise, wie beides in der Heil. Schrift gegeben ist, durchaus geläufig sein, sondern es muß ihm auch ein lebendiges reales Verständniß der Sachen innewohnen, so daß sie durchsichtig vor ihm dastehen. Gehört zu ersterem eine vertraute Bekanntschaft mit dem Text der göttlichen Urkunde, so erwirbt man sich letzteres nicht ohne Aneignung einer Fülle von Hilfskenntnissen, welche die biblische Archäologie, die Sittengeschichte des Orients, die Geographie und Naturgeschichte des Heil. Landes und der andern biblischen Länder, die Geschichte der mit Israel verflochtenen Völker und Reiche darbietet. Hieraus erhellt, was das Seminar in diesem Punkt zu leisten hat, um seine Zöglinge für die schwierige Aufgabe tüchtig zu machen, welche sie einst zu lösen haben.

Würde man dieser Forderung zu genügen suchen, so wäre es völlig überflüssig, daß man sich damit abquälte, den Seminaristen einen Lehrgang des sogenannten Anschauungsunterrichts zu geben, von dem eigentlich niemand eine rechte Anschauung hat und geben kann; denn über Inhalt, Umfang, Anordnung,

Zweck hat man keine andere als nebelhafte Begriffe. Bleibe ich, um nicht weitläufig zu werden, nur bei letzterem stehen, so ist es fast lächerlich, daß man das Kind etwas lehren will, was es schon von selbst thut und wozu ihm das Leben täglich und stündlich Veranlassung und Aufforderung genug gibt und viel bessere, praktischere, als die Schule je kann. Sodann meine ich, trage es zur wahren Menschenbildung unendlich mehr aus, wenn man, allerdings mit Hilfe sinnlicher Anschauung, wie es das Kindesalter verlangt, dem Kinde den inneren Sinn, das innere Auge für die Anschauung geistiger Dinge, der höchsten Lebensverhältnisse, den Sinn für die Auffassung des Verhältnisses, in welchem das Geschlecht, dem es angehört, zu Gott und zur unsichtbaren Welt steht, zu öffnen sucht, als wenn man ihm die schärfsten Luchsaugen und die feinste Hundsnase für die Auffassung bloß sinnlicher Dinge mittelst des sogenannten Anschauungsunterrichts andocirte. Das Kind ist ohnedieß von Natur an die Sinnlichkeit gebunden und in ihr gefangen. Statt es daher noch mehr darin festzuhalten und es bei ihm einseitig auf eine gewisse sinnliche Virtuosität anzulegen, ist es vielmehr Aufgabe der Erziehung, seinen Geist aus dieser Gebundenheit zu befreien. Nichts ist aber mehr im Stande, dieses Bedürfniß zu befriedigen und dadurch dem höchsten Zweck der Menschenbildung zu dienen, als die biblische Geschichte, welche mit so viel Körper so viel Geist, mit der lebensvollsten und gerade für das Kind so anziehenden Erscheinungswelt so viele höhere Beziehungen verbindet, ja welche gerade das, was für die menschliche Anschauung das Höchste und doch zugleich Schwierigste ist, nämlich die Verbindung Gottes und der Welt, auf die palpabelste Weise vergegenwärtigt. Man muß nur nicht meinen, als wenn das, was, mit dem Zollstab gemessen, dem Kinde das nächste ist, ihm auch wirklich das nächste sei; am Ende ist eben doch Gott dem Menschen der Allernächste, ja näher, als er sich selbst ist. Wie viel besser wäre es also doch, wenn man den jungen Seminaristen befähigte, die biblische Geschichte seinen einstigen Schulkindern in der Art eines wirklichen Anschauungsunterrichts vorzutragen, als daß man ihm große Wunder vorpredigte von einem sogenannten Anschauungsunterricht, bei welchem ihn die Kinder dereinst entweder mit gläsernen Augen anglotzen, oder

mit der unaussprechlichen Frage anschauen werden, ob er auch bei Trost sei, vollends wenn er sich bemüht, recht „kindlich" zu sein. — An die biblische Geschichte sollte sich im Seminar Kirchengeschichte in ihren Hauptepochen, namentlich Reformations- und Missionsgeschichte anreihen.

Das zweite Hauptfach im Unterricht des Seminars ist der Katechismus, nämlich der kirchliche, nicht irgend welcher badische „Landeskatechismus." Der Lutherische Katechismus (und der ihm so verwandte Brenzische) ist ein Kleinod unserer Kirche; ich habe die Ueberzeugung, daß nächst der Lutherischen Bibelübersetzung die deutsche Literatur kein Werk hat, welches ihn an Classicität nach Inhalt und Form überträfe oder erreichte. Bis zu welchem Grad mußte doch der deutsche Geschmack verdorben werden, um dieses Meisterstück eines Lehrbuchs so allgemein aus allen höheren Schulen (ich will von den niedern, den Volksschulen, schweigen) verbannen und die fadesten Produkte, oder meinetwegen auch die besten, an seine Stelle setzen zu können, und ihn so indirekt, oft auch direkt, der Verachtung der Jungen preiszugeben! Wahrhaftig, es wäre kein Ueberfluß, wenn unsere Theologen, statt über den Katechismus hinaus, vorerst recht in ihn hineingeführt würden, um wie viel mehr ist dieß bei unseren Schulseminaristen der Fall. Ihnen eine „Dogmatik" und eine „Moral" nach dem Schema akademischer Vorlesungen vorzutragen, ist ganz nicht am Platz; denn auch was die systematische Anordnung der Materien betrifft, kann sich unser Luther jedenfalls mit Produkten messen, die höchstens ein verständiges Fächerwerk ohne tiefere biblische Logik zeigen. Soll der Lehrer nicht akademische Dogmatik, sondern den Katechismus seine Kinder verstehen und glauben lehren, so muß er selbst ihn verstehen und glauben, und das Seminar hat daran eine Aufgabe, welcher genügt zu haben ihm genug sein kann.

Das dritte ist Bibelkunde. Hieher rechne ich nicht bloß Kenntniß und Verständniß der Heil. Schrift in ihren einzelnen Theilen, namentlich in ihren Hauptstellen und Hauptschriften, was theils durch kursorisches, theils durch statarisches Lesen und Erklären derselben erreicht werden muß, sondern auch Kenntniß und Verständniß ihres architektonischen Baues und ihrer Ent-

stehung, kurz das, was Aufgabe der sogenannten Einleitung in die Bibel ist.

Das vierte ist das Memoriren. Der Seminarist muß die hauptsächlichsten Bibelstellen, wie sie im Landesspruchbuch zusammengestellt sind, und außerdem auch noch ganze zusammenhängende Bibelabschnitte, ebenso die wichtigsten Lieder des kirchlichen Gesangbuchs auswendig lernen. Hiemit wäre zu verbinden die Geschichte des Kirchenlieds. Es wäre vielleicht zweckmäßig, wenn beides mit einander so verbunden würde, daß aus jeder Periode die bedeutendsten Lieder nach der Zeitfolge auswendig gelernt würden.

Das fünfte zur kirchlich-religiösen Lehrerbildung gehörige Fach ist die Musik. Ich rechne sie hieher, weil der Lehrer Musik zu keinem andern als zu kirchlichen Zwecken zu verstehen nöthig hat. Seine musikalische Bildung soll sich deßwegen auch ganz hienach richten. Daß hierin viel zu wünschen übrig bleibt, ist bekannt. Am meisten ist zu beklagen, daß der Geschmack besonders jüngerer Lehrer so häufig durch die entartete moderne italienische Musik verderbt ist, so daß man z. B. alle Augenblicke in ihren Präludien zum Entsetzen seiner Ohren Rossini'sche Figuren und walzerartige Passagen hören muß. Viele halten Fingerfertigkeit für das non plus ultra dessen, was ein Organist zu leisten habe, und furioses Orgelgepolter erscheint ihnen als der rechte feierliche kirchliche Feststyl. Doch wir halten uns bei diesen oft gerügten Gebrechen nicht länger auf. Das Seminar hat die kirchlich-musikalische Bildung seiner Zöglinge mit allem Nachdruck zu betreiben, um so mehr, da der kirchliche Volksgegesang trotz aller Gesangvereinsbestrebungen so sehr im Argen liegt. Ein Seminarist soll die Choräle des kirchlichen Gesangbuchs zu singen, so wie auf der Orgel und auf der Violine (zur Begleitung des Schulgesangs) vorzutragen im Stande sein, und zwar nicht nur richtig und fertig, sondern auch mit Geschmack. Dieß sollte unnachsichtlich gefordert werden. Besonders scheinen so viele Lehrer für Tempo und Takt des Chorals wenig Sinn zu haben. Es sollte deßwegen im Seminar darauf gedrungen werden, daß die Zöglinge ein Gefühl für Auffindung und Einhaltung des dem Charakter des Liedes und des Chorals angemessenen Tempos und einen festen Taktsinn bekommen. Der

rhythmische Gesang wäre namentlich zu pflegen. Die Zwischenspiele dagegen könnte man ihnen wohl erlassen. Um so nöthiger wäre es, daß sie eine Anzahl guter Vor- und Nachspiele tüchtig einübten, deren Gebrauch dann auch den weniger geübten und gebildeten Organisten zur Pflicht gemacht werden sollte. Soll der Organist mit seinem Spiel die Gemeinde erbauen, so kann er es ebenso wenig befremdend finden, daß man ihm sein Spiel vorschreibt, als der Geistliche, daß man ihm die Gebete vorschreibt, die er brauchen soll. Es wäre zu wünschen, daß von der Kirchenbehörde für eine Sammlung von Vor- und Nachspielen zu diesem Zweck aus den Werken anerkannter Kirchenmusiker gesorgt würde. Zur musikalischen Bildung würde endlich auch noch Harmonielehre gehören.

Außer diesen kirchlich-religiösen Fächern wäre der künftige Lehrer noch tüchtig zu üben und auszubilden in denjenigen größtentheils technischen Fächern, welche die allgemeine Grundlage der heutigen bürgerlichen und sozialen Bildung ausmachen und welche daher in der Volksschule getrieben werden müssen. Diese sind Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen und deutsche Sprache*). Ich bemerke nur einiges über das letztere Fach, da, was in den ersteren zu leisten ist, sich von selbst versteht. Beim Unterricht in der deutschen Sprache halte ich zweierlei für nothwendig, einmal Einübung der deutschen Grammatik, und zwar der Formenlehre und der einfachen Syntax, nicht weil der Volksschullehrer darin Unterricht zu geben hätte, sondern weil er die Sprachfehler der Kinder zu bemerken, zu verbessern, manchmal mit Angabe der Gründe zu verbessern im Stande sein muß, dann Uebung im Aufsatz. Letztere hat sich, was den Stoff betrifft, ganz an den Unterricht in den zur Zeit gerade getriebenen Fächern anzuschließen. Nichts, glaube ich, ist so sehr schuld an den geringen Fortschritten in der Gedankendarstellung, als die Nichtbeachtung dieser Regel. Soll ein Aufsatz gemacht werden, so ist die erste Bedingung die, daß Gedanken dazu da sind, und zwar klare, reife Gedanken. Der junge Mensch im Alter

*) Auch etwas Zeichnen sollte im Seminar vorkommen, wiewohl dieses Fach in der Volksschule nicht eingeführt werden kann. Der Lehrer muß doch manchmal zur Veranschaulichung an die Tafel zeichnen können.

des Seminaristen hat (das liegt in der Natur des menschlichen Entwicklungsgangs) noch keine eigenen, und wenn eigene, noch keine klare, reife Gedanken. Er soll sich fremde Gedanken aneignen und zwar so, daß sie Samenkörner eigener Gedanken werden können. Es heißt einen Jüngling genothzüchtigt (man verzeihe, daß ich den bezeichnenden Ausdruck gebrauche), wenn man von ihm verlangt, er solle Gedanken über etwas erzeugen, worüber er noch keinen, wenigstens keinen gründlichen Unterricht empfangen hat. Umgekehrt ist aber nichts so förderlich für tüchtige Aneignung des im Unterricht empfangenen Gedankengehalts, nichts so fruchtbar für Erzeugung eines eigenen selbständigen Gedankenlebens, als wenn der Jüngling veranlaßt wird, das im Unterricht Empfangene zu reproduziren. Geht er dabei denkend in die Sache ein, sucht er sich derselben geistig, nicht bloß mechanisch zu bemächtigen, so erschließen sich ihm nach und nach die darin liegenden Folgerungen, er stößt vielleicht auf Fremdartiges, auf seinem Gefühl Widerstrebendes, es entwickeln sich in ihm Gegensätze, es spinnt sich unversehens vielseitige Ideenassociation an. Es ist aber nicht genug, ihm den Gedankenstoff zu liefern, der Lehrer muß ihm auch hinsichtlich der Darstellung desselben vorarbeiten. Es muß ihm gezeigt werden, wie der gerade vorliegende Stoff anzufassen, wie er zu gliedern, wie er organisch zu formen ist. Es will so viel als nichts heißen, wenn man ihm allgemeine formal-logische Dispositions-Schemata für alle Fälle an die Hand gibt; es muß ihm praktisch aufgezeigt werden, wie ein Thema nach den in seinem eigenthümlichen Wesen gegebenen Momenten zu entwickeln ist. Und endlich muß auf die Korrektur und Durchsprechung der gelieferten Arbeit viel Fleiß verwendet werden.

Das letzte, was wir vom Seminar fordern, wären praktische Uebungen im Unterrichten neben einer e i n f a c h e n Anweisung zur Schulerziehung und zum Schulunterricht (Schulpädagogik und Schulmethodik.)

Es ist ein ererbtes Vorurtheil, daß ein künftiger Lehrer Geometrie und Algebra, Naturgeschichte und Physik, Geographie und Geschichte im weitesten Umfang und wer weiß, was sonst noch lernen müsse. Wer, in diesem Vorurtheil gefangen, mit obigen Forderungen an das Seminar sich nicht begnügen mag, von dem möchten wir eine ernsthafte Antwort auf die Frage:

was soll das alles den Volksschullehrer nützen? wozu braucht er's denn? und — wozu hat diese Polyhistorie bisher genützt? ist das ganze realistische Wissen unserer abgehenden Seminaristen irgend der Rede werth? Dagegen behaupte ich, daß ein nach obigen Ansichten gebildeter Seminarist weit mehr den Eindruck eines auch wissenschaftlich gebildeten Menschen machen würde, als so ein Kind des modernen Seminars, und zwar aus dem einfachen Grund, weil seine Wissens-Bildung eine concentrirte, die des letztern aber eine centrumlose Flatterbildung ist. In den eigentlichen Lernjahren handelt es sich nicht sowohl um Ausweitung, als um Vertiefung des Geistes, nicht sowohl um vieles, als um gründliches Wissen, und deßhalb ist das erste Gesetz eines Lehrplans möglichste Concentration, d. h. nicht bloß Beschränkung der Zahl der Fächer auf möglichst wenige, sondern auch eine solche Einrichtung und Behandlung derselben, daß sie in möglichster gegenseitiger Beziehung zu einander sowohl als zu einem gewissen Centrum stehen. In unserem Lehrplan käme z. B. Geographie und allgemeine, so wie deutsche Geschichte vor, so weit sie zur Heiligen Geschichte, zur Kirchen- und Missionsgeschichte nothwendig wären; es käme für den gleichen Zweck eine Menge Naturgeschichtliches, Physikalisches und noch manches andere zur Sprache; aber für's erste wären es keine eigenen selbständigen Unterrichtsfächer, für's andere würde alles derartige Wissen in eine bestimmte wesentliche Beziehung zum Hauptzweck der Schullehrerbildung, der religiös-kirchlichen Bildung, gesetzt. Eben dadurch wäre dann auch dem Gedächtniß kräftiger Vorschub geleistet und der so vielfach beklagten Erfahrung entgegengearbeitet, daß das im Seminar gesammelte Wissen so schnell wieder verschwindet, indem das Lernen so bald wieder aufgegeben wird. Das Seminar hat meines Erachtens, was die Wissensbildung betrifft, nicht die Aufgabe, den Zögling für sein ganzes Leben mit allem dem Wissen auszustatten, das er möglicherweise irgend einmal in seinem Leben brauchen könnte, vielmehr nur die, ihn lernfähig zu machen, d. h. ihm Fähigkeit und Lust zum Lernen beizubringen. Dieß geschieht nicht dadurch, daß man ihn in möglichst vielen Wissensgebieten umherführt und ihm flüchtige Universalkenntnisse beibringt, sondern dadurch, daß man ihn mit Spezialkenntnissen in möglichst beschränktem Gebiet bereichert,

wodurch seinem Geist die Freude bereitet wird, in irgend etwas zu Einsichten, zu näherer Bekanntschaft und Vertrautheit mit der Wahrheit zu gelangen. Jedes Gebiet der Natur und des Geistes, ja jeder Gegenstand der natürlichen wie der Gnadenoffenbarung Gottes ist ein Brief an die Menschheit, der Wahrheit enthält. Ist's etwa genug, wenn ich die Adresse dieser Briefe alle lese, d. h. wenn ich oberflächliche Namen- und Zahlenkenntniß der Gegenstände mir aneigne? Nein, will ich der süßen Bekanntschaft mit der Wahrheit selbst mich erfreuen, so muß ich die Siegel brechen (die Wahrheit ist uns von Gott nur sub sigillo gegeben) und den Inhalt lesen. Das erfordert freilich ausharrende, einen Gegenstand ernst in's Auge fassende Geduld; aber Bekanntschaft mit der unverhüllten Wahrheit ist auch etwas, was den Geist des Menschen unaussprechlich anzieht und befriedigt; denn die Wahrheit ist etwas aus dem Vaterherzen Gottes Geflossenes, ist Gott selbst. Ist darum der Geist des Lernenden in irgend einer Sache tiefer bis zur Wahrheit, zum Wesen der Sache vorgedrungen, so wird es ihn gelüsten, auch das Siegel anderer Briefe zu brechen und ihren Inhalt zu erforschen, d. h. gründliches Lernen erweckt Lernbegierde. Und wenn nun irgend eine Anstalt diese Lernbegierde bei ihren Zöglingen erweckt hat, so hat sie das Ihrige geleistet, und darf getrost hoffen, dieselben werden, was auch das Leben später von ihnen fordern möge, zu lernen fähig sein. So ein polyhistorisch gebildeter Seminarist aber meint ausgelernt zu haben, ist froh, daß er ausgelernt hat, und statt daß er nun jetzt erst nach seinem Austritt aus der Seminarschule und bei seinem Eintritt in die Lebensschule recht anfinge zu lernen, fängt er an, das Gelernte wieder zu vergessen.

Das Seminar hat nur in dem Unterricht zu geben, was der Seminarist einst selbst lehren und selbst ausüben muß, aber darin auch gründlich. Dieß muß Grundsatz sein. Ist der Unterricht gründlich, so muß der Seminarist, will er etwa einmal Privatunterricht in andern Fächern ertheilen, im Stande sein, zu diesem Behuf ohne Lehrer das nöthige zu lernen. Müßte in der Volksschule mehr gelehrt werden, so wäre dieß auch im Seminar nothwendig. Daß aber ersteres nicht nothwendig, vielmehr nicht zuläßig ist, haben wir schon oben gezeigt. Wir fügen

zu dem Gesagten hier nur noch eine Bemerkung bei. Wer eine praktische Anschauung der Aufgabe hat, 90 und oft mehr Kinder, oft sogar von allen Altersstufen, zu gleicher Zeit unterrichten zu müssen, dem kann es nicht von fern einfallen, der Volksschule noch mehr Unterrichtsfächer, als die bezeichneten, zumuthen zu wollen. Die Folge wäre nur die, daß in allem sehr wenig, fast so gut als nichts herauskommen würde. Wollte man im Sinn der modernen Volksschultheoretiker mehr verlangen, so könnte man dieß nur dadurch möglich machen, daß man zwei- bis dreimal mehr Lehrer als bisher anstellte und jedem nur 30, höchstens 40 und zwar gleichartige Schüler zu unterrichten gäbe. Wir überlassen den weitern Kalkul dem geneigten Leser selbst. Da wir aber oben von Bürgerschulen in den Städten sprachen, deren Errichtung durch das Industriewesen unserer Tage nothwendig werden möchte, so wäre bei der Lehrerbildung auch auf dieses Bedürfniß Rücksicht zu nehmen. Wir möchten jedoch nicht die Errichtung eigener Seminarien für Stadtschullehrer befürworten, sondern glauben, es würde genügen, wenn dem gewöhnlichen Seminarkurs noch etwa ein Jahr zugesetzt würde, in welchem die für diesen Zweck weiter für nöthig erachteten Fächer getrieben würden. Die Wahl des Stadtschullehrerberufs könnte jedem freigestellt werden, besonderer Berücksichtigung sollten sich aber diejenigen Seminaristen zu erfreuen haben, welche sich durch Gaben, insbesondere aber durch Charakter auszeichnen. Auch dürfte dabei auf den Privatfleiß gesehen werden, welchen ein Seminarist, unbeschadet der obligatorischen Fächer, in denen beweist, welche nicht im Seminar gelehrt werden. Uebrigens sollte die Anstellung an Bürgerschulen nicht gerade von dem weiteren Seminarjahr abhängig gemacht werden, sondern sich eben nach der dazu bewiesenen Tüchtigkeit richten.*)

---

*) Gerade noch, ehe das Manuscript in den Druck geht, bringt man mir die Volksschule 1850. XII. zur Ansicht. Ich bemerke dem Verfasser des Artikels „Zur Sache der Seminarien" (S. 560 f.), daß er sich vorher über die Verhältnisse Lichtensterns hätte genauer erkundigen sollen, ehe er sich ein Urtheil über den Lehrplan der dortigen Armenschullehrer-Bildungsanstalt erlaubte. Lichtenstern kann keineswegs, wie derselbe glaubt, seinen Lehrplan „ganz selbständig" entwerfen. Es hat von Anfang an nicht ausgeschlossen, seine Zöglinge in den württembergischen Schuldienst abzu-

Wir haben unser Augenmerk nicht bloß auf den Unterricht, sondern auch auf die Erziehung des Seminaristen zu richten; denn auch diese moderne Seminarerziehung hat, wie oben gezeigt worden ist, viel dazu beigetragen, den Schulstand zu deplaciren und seine Stellung im Volk zu verrücken. Welch ein Kontrast, wenn wir diese herrenmäßige Seminarerziehung vergleichen mit der Art, wie in früheren Zeiten ein Schulaspirant sich durch seine Lehrjahre durchschlagen und durchkämpfen mußte. Von Jugend auf an Entbehrungen gewöhnt, sah er es für ein Glück an, wenn er irgendwo aus Mitleiden, vielleicht gegen etwelche Dienstleistungen in der Oekonomie, des Tags einmal Warmes erhielt, oder wenn seine Eltern ihn noch an ihrem Tisch essen ließen, ohne daß er ihnen das Brot mit verdienen half. Gerne versah er für den Schulmeister mit Dransetzung aller Kraft Gehilfendienste in der Schule und alle mögliche häusliche oder Feldarbeit, wenn er nur nach diesen Anstrengungen eine Stunde Unterricht oder Anleitung zum Lernen erhielt. Je mehr er die Mangelhaftigkeit des empfangenen Unterrichts fühlte, desto mehr wandte er alle Zeit und Kraft an, um sein vorgestecktes Ziel durch Selbstlernen zu erreichen, war dabei dankbar, wenn der Schulmeister ihm Bücher lieh und sein Instrument überließ und wenn die Frau Schulmeisterin oder die eigene Mutter duldete, daß er bei ihrem Licht in der Wohnstube lernte. War dieß nicht möglich, so lernte er im ungeheizten Zimmer oder in seiner Schlafstätte unter dem Dach bis in die Mitternacht hinein. Wünschen wir auch dieses Fegfeuer für unsere Schulaspiranten nicht zurück, so will uns doch auch das moderne Seminarparadies nicht recht zusagen. Jene alte Art hat doch wenigstens für das Herrenbewußtsein gethan und die Kraft des Willens geweckt und gestählt, sie war doch wenigstens pädagogischer, indem sie dafür sorgte, daß der junge Mann es bei reiferen Jahren nicht schlimmer bekam, als in der Jugend, und der Fortschritt vom

---

geben, im Jahr 1848 sogar beschlossen, sie einzig noch für diesen Zweck zu verwenden. Eben damit war die Nothwendigkeit gegeben, sich an den Unterrichtsplan der Staatsseminarien möglichst genau anzuschließen, und der gemachte Vorwurf, daß man, während man den Unterrichtsplan der Staatsseminarien „verurtheile,“ doch nichts besseres an seine Stelle zu setzen wisse, fällt weg.

Schulzögling zum Provisor und vom Provisor zum Schulmeister ihm als wirklicher Fortschritt im Wohlbefinden erschien; kurz sie war doch Natur und nicht, wie die moderne Art, Unnatur.

Wir sind nun keineswegs gemeint, auf Aufhebung der Seminarien überhaupt antragen zu wollen; was wir aber in Betreff ihrer Reform wünschen und für nothwendig halten, ist folgendes:

1) Die Schullehrerseminarien sind nicht in Städte, sondern auf's Land, in Bauerndörfer zu verlegen, und zwar in solche, wo noch ein alter, kernhafter Bauernschlag sich erhalten hat, der in der Kirche seine Heimath hat. Unsere Schullehrerzöglinge sind meist aus dem Bauernstand oder aus verwandten Kreisen hervorgegangen und sollen später wieder mit dem Bauern und für den Bauern leben. Warum sollen sie nun gerade in der Zeit, welche für die Bildung für's Leben die wichtigste ist, diesem Lebenskreis entzogen werden? Man vertheidigt die Stadtseminarien damit, daß die Seminaristen in der Stadt höhere soziale Bildung lernen können; aber in der That üben sie vielmehr die Wirkung von Klöstern aus, die dem Leben entfremden.

2) Die Zahl der Zöglinge sei nicht über 30 bis 35. Bei der Massenerziehung der gewöhnlichen Seminare kann sich kein individuelles Verhältniß jedes einzelnen Zöglings zu den Lehrern bilden, die jungen Leute werden herrenlos und nur zu oft entwickelt sich unter solchen Umständen ein verderblicher Corpsgeist, oder noch etwas schlimmeres.

3) Das Seminargebäude sei ein gewöhnliches Bauernhaus, natürlich mit den nöthigen Räumlichkeiten.

4) Kost, Geräthschaften, Liegerstatt, Lernmittel, kurz die ganze äußere Einrichtung sei so einfach und wohlfeil als möglich.

5) Personal zur Bedienung sei gar nicht vorhanden außer dem, was für die Küche nothwendig ist. Alle derartigen Geschäfte, z. B. Betten, Kehren, Krankenpflege, müssen die Zöglinge selbst verrichten.

6) Mit der Lernarbeit verbinde sich tägliche landwirthschaftliche Beschäftigung, zu welchem Behuf dem Seminar ein kleines Feldgut nicht fehlen darf, auf welchem die für den Unterhalt der Zöglinge nöthigen Früchte, wenigstens zum Theil, erzeugt werden. Auch Handwerksstätten ließen sich vielleicht einrichten. Wir

halten Uebung in der Handarbeit für etwas wesentliches. Ein junger Mensch, der vier und noch mehr Jahre lang nur gelernt und keine Handarbeit getrieben hat, wird unfähig zu körperlicher Arbeit und legt den Grund zu jener Schwächlichkeit, an welcher die Studirten leiden. Unsere Oberschulbehörde ist neuerdings daran gegangen, die Schulstellen auf dem Lande mit Grundstücken auszustatten. Leute, welche von ihrem 14. Jahre an, während ihres Seminarkurses, dann als Lehrgehilfen und Unterlehrer der Handarbeit entwöhnt worden sind, können keine große Lust und Anstelligkeit dazu haben, wenn sie eine Schulstelle bekommen. Es muß dafür gesorgt werden, daß sie vom Elternhaus weg in der Uebung bleiben. Heilsam wäre dieß auch insofern, als der Sprung vom Bauernjungen weg zu den Wissenschaften mehr vermittelt und dadurch, wie überhaupt durch die ganze einfache ländliche Umgebung, das Herrenbewußtsein weniger verfrüht würde. Daß auch die Bildungskosten für den Zögling selbst ermäßigt würden — ein gewiß beachtenswerther Umstand! — braucht nur angedeutet zu werden. Wollte man bloß theoretischen Unterricht in der Landwirthschaft an die Stelle unseres Vorschlags setzen, so wüßten wir darauf gar kein Gewicht zu legen, indem in der kleinen Landwirthschaft die Praxis den Meister macht. Daß endlich Turnen und Exerciren überflüssig würden, versteht sich von selbst.

Endlich noch ein Wort über die Aufnahme in's Seminar. Es ist ein großer Fehler, daß man hiebei fast nur auf intellektuelle Gaben sieht, während doch diese entschieden bei einem Lehrer nicht die Hauptsache sind und die Erfahrung täglich lehrt, daß begabte Lehrer von minder begabten oft weit übertroffen werden. Die wahren Lehrertugenden sind von der Art, daß sie nur das Ergebniß christlicher Erwecktheit und lebendigen Glaubens sein können. Noch entschiedener müssen wir diese Eigenschaften fordern, wenn wir daran denken, was der Lehrer in kirchlich-religiöser Beziehung bei seinen Schülern zu leisten hat; denn, soll er christliches Leben bei ihnen wecken und pflanzen, so muß doch vor allem er selbst ein lebendiger Christ sein. Fordert nun das Seminar nicht schon bei der Aufnahme diese Grundbedingung der Lehrertüchtigkeit, so übernimmt es eben damit, will es ein christliches Seminar sein, das christliche Lehrer bilden will,

die Pflicht, seine Zöglinge zu lebendigen Christen zu machen, d. h. die Grundbedingung christlichen Lebens, christliche Erweckung, lebendigen Glauben in ihm hervorzubringen. Uebernimmt es aber diese Pflicht, traut es sich zu, ihr genügen zu können, so behaupten wir: es kennt sich selbst nicht. Wir sprechen ihm unbedingt die Fähigkeit dazu ab. Das Leben nur kann Leben zeugen, eine künstlich gemachte Anstalt nicht; gelingt es ihr doch, so ist es immer mittelbar Verdienst des Lebens und, die Anstalt an und für sich in Betracht gezogen, etwas Zufälliges. Sie trägt die Bürgschaft für christliche Belebung ihrer Zöglinge um so weniger in sich in einer Zeit, wo das Leben ihre auf dieses Ziel gerichteten Bemühungen so gar häufig nicht nur nicht unterstützt, sondern vielmehr paralysirt. Muß also das Seminar von dem Anspruch, christliches Leben in seinen Zöglingen zeugen zu können, abstehen, will es aber doch auf der andern Seite seiner Pflicht, den Schulen des Volks wahrhaft christliche Lehrer zu liefern, genügen — und diese Pflicht hat es zu einer Zeit, wie die unsrige ist, nur in erhöhtem Maß; so darf es nicht wie bisher gleichgiltig dagegen sein, ob die aufzunehmenden Zöglinge christlich belebt sind oder nicht, es muß bei der Aufnahme einen Anfang christlichen Lebens fordern, und zwar einen solchen, der, so weit Menschen urtheilen können, die Bürgschaft beharrlichen Fortschritts in sich trägt. Soll unsere Volksschule das Ihrige zu der so nothwendigen Wiedergeburt unseres Volkslebens beitragen, so ist es unerläßlich, daß dieser Punkt in seiner vollen Bedeutung gewürdigt werde. Wäre das Christenthum in der Familie, im bürgerlichen und im Staatsleben wirklich die herrschende Macht, so könnte das Seminar in der sicheren Voraussetzung, daß alle sich Meldenden der von uns aufgestellten Grundbedingung genügten, weit mehr andere Rücksichten vorwalten lassen.

Nun ist freilich von 14- bis 15jährigen Knaben, in welchem Alter sie sich in der Regel dem Schulfach zu widmen pflegen, jener Grad von christlicher Bildung, wie wir ihn fordern, noch nicht zu erwarten; indessen könnte doch vielleicht mehr als geschieht auf die *sittliche* Richtung Rücksicht genommen werden; namentlich aber wäre zu wünschen, daß man einen Hauptnachdruck darauf legte, daß die Knaben aus christlichen Familien

herstammen. Der Familiengeist und die Familienerziehung ist eben einmal einer der mächtigsten Factoren, welche die Lebensrichtung des Kindes bestimmen. Auch in die Ferne, wenn das Kind äußerlich von ihr getrennt ist, wirkt die Familie, sie hat auch in das Seminar hinein einen überwiegenden Einfluß. Von dem, was der Knabe aus der Familie mitbringt, ist die Wirksamkeit des Seminars wesentlich abhängig. Ist es etwas Schlimmes, so kann das Seminar (dieß ist wenigstens Regel, Ausnahmen können vorkommen) es nie ganz beseitigen; ist's etwas Gutes, so ist es für das Seminar ein auf keinem andern Weg zu ersetzender Gewinn. Dasselbe ist der Fall mit dem Einfluß der Familie während der Seminarzeit. Man muß an Erziehungsanstalten den Einfluß der Familie und überhaupt des ganzen physischen, geistigen und sittlichen Erbgutes, das die Kinder in die Anstalt mitbringen, erfahren haben, um die Wichtigkeit dieses Punktes gehörig würdigen zu können. Man hat ein Kind vielleicht Jahre lang erzogen, ohne die Eltern persönlich gekannt zu haben. Wie überraschend ist es, wenn dann einmal Vater oder Mutter vor einem stehen und man hat schon auf den ersten Anblick die Erklärung des Kindes vor sich.

Doch ist hiebei ungeachtet aller Vorsicht, die man anwendet, immerhin noch vieles, menschlich gesprochen, vom Zufall abhängig. Fehlgriffe in der Wahl sind nur zu leicht möglich, und wie viel kann auf die mehr oder weniger noch unbestimmte und unbefestigte Richtung eines vierzehn- bis fünfzehnjährigen Knaben auch aus der besten Familie noch einwirken. In einer Zeit wie die gegenwärtige aber müssen Angelegenheiten, die auf das Volkswohl einen so bedeutenden Einfluß haben, so wenig als möglich vom Zufall abhängig gemacht werden. Man sollte deßwegen nicht bloß Knaben, welche noch keine feste Richtung haben, aus denen noch alles werden kann, zum Schulstand aufnehmen, sondern auch ältere gereiftere Jünglinge nicht ausschließen, vielmehr zur Meldung ermuntern. Leute, welche in Gesinnung und Charakter bereits eine entschieden christliche Richtung angenommen haben, würden auch dem Seminar wohl anstehen; sie würden einen wohlthätigen Einfluß auf die jüngeren Zöglinge ausüben. Daß es an solchen Jünglingen nicht fehlen würde, zeigt

die Erfahrung; freilich wäre es in der Regel nothwendig, daß sie unentgeldlich in's Seminar aufgenommen würden, da ihre Eltern nicht geneigt sein werden, weitere Kosten auf sie zu verwenden, nachdem sie bereits ein Handwerk gelernt haben, jedenfalls fähig sind, ihr Brot selbst zu verdienen. Die auf sie verwendeten Kosten würden aber gewiß gute Zinsen tragen. Nothwendig wäre auch, daß man sie für den Fall, daß sie die Abgangsprüfung beständen, von der Aushebung zum Militär freispräche.

Ich habe meine Gedanken mitgetheilt und unterstelle sie der Prüfung. Daß im Einzelnen sich manches einwenden läßt, will ich nicht bestreiten; die Grundgedanken aber stehen mir fest, um so mehr, da sie nicht von heute, sondern das Ergebniß längerer Erfahrung und längeren Nachdenkens sind.

Möge die angetretene zweite Hälfte unseres Jahrhunderts gut machen, was in der ersten gefehlt worden ist; denn daß der Weg, den man in guter Meinung zur Hebung des Schulwesens seit dem Anfang dieses Jahrhunderts eingeschlagen hat, ein verfehlter ist, ist jetzt gewiß genugsam klar geworden. Wir müssen mit den überlieferten Grundsätzen brechen, so lang es noch möglich ist, einen andern Weg einzuschlagen. Geschieht dieß nicht, so ist nothwendig, daß wir auf dem bisherigen Weg weiter gehen, Stillstand ist unmöglich; wir müssen dann die Forderungen auf sogenannte völlige „Gleichstellung des Schulstandes mit den gebildeten Ständen“ hinsichtlich der Bildung, der Stellung und des Einkommens befriedigen, und die Folge davon wird sein immer völligerer Abfall des Schulstandes von der Kirche und Hand in Hand damit immer völligere nationale Depravation und Corruption desselben, ganz wie es bei den gebildeten Ständen der Fall ist, und wenn Gott nicht hilft, immer mehr der Fall sein wird. Wir wollen ja nicht zu den früheren Zuständen zurück; nur böswilliges Mißverständniß könnte uns diese Absicht andichten; wir läugnen nicht, daß für eine bessere Bildung des Schulstandes gesorgt werden muß, dringen vielmehr mit allem Nachdruck darauf; wir läugnen nicht, daß die ökonomische Lage desselben, die unläugbar durch die Verbesserungen der letzten Zeit im allgemeinen verschlimmert worden ist, wieder

verbessert werden muß. Wir sagen nur, daß der bisher befolgte Weg zu diesem doppelten Ziel ein verfehlter ist und nie das gewünschte Resultat herbeiführen wird. — Indessen sei die Sache Gott befohlen.

Der Volksschullehrer und die Innere Mission.*)

Die Märzfluthen, welche fünfzehn Ellen über die höchsten Berge wegbrausten, sind gefallen, die Höhen der Erde treten wieder hervor, die Ströme haben ihr natürliches Bett wieder gefunden. Die Todten reiten schnell. Das Parlament, das stolze, von dem, wer an einen lebendigen Gott glaubte, von Anfang nichts hoffen konnte, weil es, pochend auf Selbsthilfe, Gott die Thüre wies, hat sich selbst gerichtet und ist kleinlaut wie Märzschnee auseinandergeschmolzen. Der Puls des öffentlichen Lebens, wiewohl nicht ohne die Symptome des noch vorhandenen heimtückischen Fiebers, schleicht wieder in vormärzlichem Tempo. Und schon ist die verhängnißvolle Erscheinung des Jahrs 1848, die so viel Hoffnung, so wenig Erfüllung — so viel Noth, so wenig Hilfe — so viel Gottesgericht, so wenig Buße brachte, über die stygischen Fluthen zu den Schatten eingegangen und steht nur noch in gespenstischer historischer Ferne vor unserem Blick. Ihre Akten sind, wenn nicht in den Papierkorb, doch ad acta gelegt.

Ad acta! Gerne wollen auch wir als ein Wort der Versöhnung dieß Wort sprechen über so manche Verirrungen, welche das Jahr 1848 im Gebiet des Schullebens gesehen hat, wenn an die Stelle unbesonnener Anmaßung und leidenschaftlicher Ver-

*) Der Aufsatz ist Ende des Jahres 1849 geschrieben.

blendung nunmehr bessere Einsicht und edlerer Eifer getreten ist. Und sollte man dieß nicht voraussetzen dürfen nach den gemachten Erfahrungen? Muß es doch jedem, der noch Fähigkeit besitzt sich durch den Mund der Geschichte und ihrer Thatsachen belehren zu lassen, in dieser Zeit klar geworden sein, daß der Weg, welchen die Führer des großen Wortes unter dem Schulstand ihre Anhänger seit Jahren haben einschlagen heißen, derjenige nicht ist, auf welchem dem Volk und den Regierungen die Geneigtheit beigebracht werden könnte, den vielfach so gerechten Beschwerden des Volksschullehrerstandes in irgend zufriedenstellender Weise abzuhelfen. Ein ganz anderes Losungswort, als jene pädagogischen Demagogen, hat die neueste Zeit dem Volksschullehrerstand auf die Fahne geschrieben. Jene haben dem Volk zugerufen: helft den Lehrern, dann sollen sie euch helfen! Das Volk, das arme, unter die Mörder gefallene, schüttelt seine Lumpen, reißt, wie dort jenes Erlösung begehrende Gespenst, seine brennende Brust auf und ruft mit jammervoller Stimme: helft dem Volk, so wird es euch helfen! Wird der Schulstand dieses Wort begreifen, wird er um die ihm von der Zeit octroyirte Fahne sich schaaren? Ihr begehret vom Volk materielle Hilfe. Das Volk streckt auch leere Hände hin und spricht: ich kann nicht, Gold und Silber habe ich nicht. Nie, wahrlich nie ist die Zeit ungünstiger gewesen, als jetzt, um die Freigebigkeit des Volks in Anspruch zu nehmen. Das Volk dagegen begehrt von euch geistige Hilfe und die könnt ihr ihm geben. Zu den verlorenen Schätzen des Glaubens, zu dem schnöde vergeudeten Capital väterlicher Tugend, durch die einst unser Volk groß geworden ist, könnt ihr ihm verhelfen. Ist es zu diesem Besitz wieder gelangt, dann kann es euch helfen, dann wird es euch helfen.

Wohlan denn, die Bahn ist gebrochen, es gilt nur, daß ihr euch an die, welche sich zu gleichem Werk der Hilfe in der Kraft des Glaubens und der Liebe verbunden haben, anschließet und ihnen nachfolget. Ihr Ruf ist ja auch zu euch gedrungen, der Ruf zur Inneren Mission. Vielen sind die Augen aufgegangen über das namenlose Verderben, das unter unserem Volk in allen Ständen um sich gefressen hat, es hat sie Entsetzen erfaßt bei dem Blick in den Pfuhl von Gottentfremdung, Sitten-

losigkeit und Verwilderung, welchen mit einem Mal die Revolution jedem Sehenden geöffnet hat. Sie haben erkannt, es handle sich jetzt nicht um eine theilweise Hilfe bloß, sondern um Rettung des Volks, um die Frage, ob es untergehen, oder zu neuem Leben wieder erstehen, ob unser auf Christum getauftes Volk ins Heidenthum zurücksinken, oder ob seine Taufe eine Wahrheit werden soll. Sie haben erkannt, daß unser Volk von der einzigen Heils- und Lebensquelle der Menschheit, vom Evangelium, so entfremdet ist, daß es ihm, wie vor 1000 Jahren, durch Sendboten, durch Missionare wieder gebracht werden muß und haben sich nun, getrieben von priesterlichem Mitleiden, dem Herrn dargestellt mit der Bitte: Herr, sende mich! Sollte dieses vom Herrn angefachte Feuer der Samariterliebe nicht alle Gauen des Vaterlandes, alle Stände, alle Kirchengemeinschaften und Partieen durchglühen? Sollte diese edelste Art von Patriotismus nicht alle Herzen begeistern?

Wohl, ich sage mir selbst, daß dieses Feuer bei gar vielen ein bloßes Strohfeuer sein wird und es kommt mir das, was man jetzt „Innere Mission" nennt, manchmal eben vor als das letzte, bald wieder in sich selbst zusammensinkende Aufflackern des Fünkleins von christlichem Leben, das unter uns noch vorhanden ist. Ich verberge mir nicht, daß viele die Politik, die Furcht vor dem Proletariat, die Sorge um ihren Mammon, um ihre Stellung im Staat und in der Kirche in die Arme der Inneren Mission getrieben hat, welche in ihren Augen nichts weiter ist, als ein neuer willkommener Bundesgenosse der Polizei. Ich verberge mir nicht, daß die Sache, von der wir reden — und das ist mir allerdings sehr bedenklich — schnell zur Modesache geworden ist, dieselbe Sache, welche sammt ihren Pflegern noch vor kurzer Zeit sich mußte von denselben, welche ihr jetzt eifrig das Wort reden und sich zum Theil an die Spitze stellen, über die Achseln ansehen oder gar feindselig behandeln lassen und daß sie vielfach in Gefahr ist, nur Stoff zu dem heutzutage so beliebten Versammlungswesen, zu neuen Verhandlungen, Reden und Protokollen zu geben. Ich sage mir selbst: die unsichtbare Hand hat ihr Mene, Mene bereits über uns an die Wand geschrieben, das fürchterliche „zu spät" ist bereits über uns ausgesprochen, die „Innere Mission" wird nicht im Stand sein, den Untergang

unseres Volks zu hintertreiben, wir haben die Frist, die uns dazu gegeben war, in thatloser Sicherheit versäumt; wenn der Brand an allen Ecken lodert und über dem Hause zusammenschlägt, ist an kein Löschen mehr zu denken. Wir machen uns also keine begeisterten Illusionen, wie so manche, die der Gedanke der Innern Mission heute als ein neuer erfaßt und überrascht hat. Dennoch sind wir nicht gemeint, von der Sache abzurathen; vielmehr wollen auch wir fortfahren, so viel der Herr uns Gnade schenkt, für sie zu werben. Ist auch nicht mehr Alles zu retten, so kann doch Vieles noch gerettet werden. Wird es auch der Inneren Mission nicht vergönnt sein, unser Volk im Großen und Ganzen zu allgemeiner Buße zu erwecken, und so den Ausbruch des über unseren Häuptern sich zusammenziehenden allgemeinen furchtbaren Gerichts abzuwenden; so ist es doch noch möglich, vielen einzelnen Seelen den Rettungsanker zuzuwerfen und sie der dem Verderben entgegenreifenden Masse zu entreißen. Und hier gilt es, ohne Säumen Hand ans Werk zu legen und freudig zu thun, was Einem der Herr unter die Hand gibt. Lassen wir uns nicht durch die jetzt wieder augenblicklich eingetretene äußere Ruhe täuschen und in Schlummer wiegen. Sie wird nicht lange dauern. Gott hat dem Wüthen des Geistes aus dem Abgrund jetzt nur ein Halt zugerufen, um ihn in Bälde nur um so fürchterlicher wieder losbrechen und austoben zu lassen.

Sollen wir nun aber auch noch besonders und ausführlich davon reden, daß gerade auch der Volksschullehrer und er in erster Reihe verpflichtet sei, im Weinberg der Inneren Mission zu arbeiten? Kaum sollte dieß nöthig sein; heißt ja doch diese Verpflichtung läugnen so viel als die Aufgabe und Würde des Schulamtes verkennen. Gehört nicht das Schulamt unter diejenigen Aemter, welche in erster Linie dazu berufen sind, den Lebensbaum christlichen Glaubens und christlicher Sitte, welchem, wo er im Volksherzen Wurzel geschlagen, alles Edle und Herrliche, dessen die Nation fähig ist, entsproßt, zu pflanzen und zu pflegen? Ist es nicht dazu bestellt, immer wieder neue Säfte, verjüngte Lebenskraft durch die Jugend in das Leben der Nation zu seiner Erfrischung hinüberzuleiten? Ist nun allerdings, wenn in einem Volk einmal der Uebergang vom Heidenthum zum

Christenthum gemacht ist und dieses das Volksleben in Sitte und Gesetz, in Kunst und Wissenschaft bis zu einem gewissen Grad als Sauerteig durchdrungen hat, ist in solchem Fall die Aufgabe der mit der geistigen Pflege des Volkslebens betrauten Aemter, also auch des Schulamts, nur die, das bereits Gewonnene zu erhalten, zu pflegen und zu fördern: so stellt sich dagegen ihre Aufgabe ganz anders in Zeiten, wie die jetzigen, wo das Volk auf dem Rückgang in's Heidenthum begriffen und von sich selbst abgefallen ist. Da darf das Amt seine Verpflichtung nicht nach dem Maßstab jener Zeiten normaler Entwicklung messen. Die Aufforderungen, die jetzt ihm erwachsen, sind ganz andere, umfassendere und schwierigere. Jetzt gilt es nicht mehr, bloß zu erhalten und zu pflegen, sondern wieder neuen Grund zu legen, nicht bloß zu konserviren, sondern auch zu reagiren und zu restauriren. Jetzt gilt es, nicht bloß in der einen Hand die Kelle, sondern auch die Spieße in der andern zu tragen. Dieß um so mehr, wenn, wie nicht geläugnet werden kann, das eingebrochene Volksverderben seine Hauptursache gerade in der Saumseligkeit und Untreue der Aemter hat, wenn vom Feind das üppig aufgeschossene Unkraut gesäet worden ist, während die bestellten Wächter schliefen. Da können die Träger der Aemter unmöglich sich und dem Amt zu genügen wähnen, wenn sie ihrer geschriebenen Amtsinstruction pünktlich nachkommen, der Lehrer also, wenn er seine vorgeschriebenen Lehrstunden absolvirt hat. Nein, es gilt, daß er allen außer- und nebenamtlichen Liebhabereien und Zerstreuungen entsage, von den Zinnen der Politik und Demagogie, auf die ihn die Zauberbilder des Versuchers gelockt haben, herabsteige, von Gesellschaften, Conferenzen und Vereinen fern bleibe, die den Samen der Unzufriedenheit, der Einbildung und der Anmaßung in ihn säen und ihn zu demüthigem, treuem Wirken unfähig machen. Es gilt, daß er seinen heiligen Beruf nicht bloß oberflächlich erfasse, sondern sich in ihn vertiefe und so sich immer klarer werde über die Stellung, welche ihm durch denselben in der Zeit, in dem Land, in der Gemeinde, in welcher er steht, angewiesen ist und über die Anforderungen, die demzufolge an ihn ergehen. Es gibt keine allgemeine Schulamtsinstruktion. Nicht der Buchstabe einer solchen ist es, der unsern Beruf umgrenzt, sondern das Bedürfniß.

Letztere Bemerkung, in welcher die Intention der Erweiterung des Lehrerberufs über die Grenzen der offiziellen Instruktion hinaus liegt, enthält aber auf der andern Seite auch wieder eine Beschränkung, die wir gleichfalls andeuten müssen, um einem Mißverständniß des Folgenden vorzubeugen. Wenn wir nämlich im Folgenden es versuchen, eine Uebersicht über das ganze Feld der Inneren Mission zu geben, so weit es innerhalb des Lehrerberufs liegt oder in ihn eingreift; so ist die Meinung nicht die, als wenn es jeden Lehrers Pflicht wäre, in allen den von uns aufgezählten Weisen der Thätigkeit sich zu versuchen. Nein, jeder hat sich eben nur an das in seiner Gemeinde, in seiner Umgebung vorhandene Bedürfniß zu halten und von diesem seine Wirksamkeit auf dem Feld der Inneren Mission bestimmen zu lassen. Die folgende Uebersicht soll nur Anhaltspunkte für das Nachdenken geben, ob nicht dieß und das, was nöthig und möglich gewesen wäre, bisher versäumt worden ist und also in Zukunft in Gottes Namen angefaßt und versucht werden sollte.

Bei der Beantwortung der Frage, in welcher Weise sich der Volksschullehrer am Werk der Inneren Mission betheiligen könne, lassen sich zwei Gesichtspunkte auseinanderhalten, je nachdem ihm sein Amt und seine Stellung in der Gemeinde unmittelbar oder mittelbar Anlaß zu derartiger Thätigkeit gibt.

I. Fassen wir zuerst diejenige Thätigkeit auf dem Feld der Inneren Mission ins Auge, zu welcher dem Volksschullehrer sein Amt unmittelbaren Anlaß gibt. Hieher gehört Alles, was er an der Jugend thun kann.

1. Der Lehrer halte tägliche Schulgottesdienste. Wir setzen voraus, daß er auch schon bisher seine Schule täglich mit Gesang und Gebet eröffne, vielleicht auch den Religionsunterricht darauf folgen lasse. Dieß ists aber nicht, was wir meinen. Dem Gebet mangelt vielleicht schon darum der gottesdienstliche Charakter, weil es von Kindern gesprochen wird, sodann bezieht es sich gewöhnlich bloß einseitig auf das Lernen in der Schule, und läßt das übrige Leben der Kinder, so wie ihre allgemeinen und besonderen Herzens- und Lebensinteressen zu sehr außer Acht, es wird zu sehr bloß als Mittel für die Schuldisciplin gehandhabt und trägt überhaupt zu wenig priesterlichen Charakter an sich. Der Gesang und der Religionsunterricht

werden als bloße Unterrichtsfächer, wie alle andern auch, behandelt, es ist dabei bloß auf technische und intellectuelle Ausbildung abgesehen. Wir meinen nun, es sollte sich Gesang, Gebet und „Religionsunterricht" (wie wirs vorderhand nennen wollen) als ein in sich geschlossenes und zusammenhängendes, von den übrigen Lehrfächern gesondertes Ganzes aus dem Schulunterricht herausheben, so daß eine gewisse gottesdienstliche Feierlichkeit sich darüber verbreitete und den Kindern zu fühlen gegeben würde, es handle sich jetzt nicht, wie bei den andern Fächern allein und vorherrschend ums Lernen, um technische, um Gedächtniß- und Verstandesübung, sondern um Erbauung, um Anfassung, Erwärmung und Bildung des Herzens, um Sammlung und Einkehr der Gedanken nicht bloß zur Ermöglichung und Erleichterung des Unterrichts; sondern zum Zweck der Anbetung Gottes und der Heiligung der Seele. Ists ja doch eine weitverbreitete Klage, daß die moderne Schule, der alten gegenüber, zwar wohl an Lehr- und Unterrichtstüchtigkeit zugenommen, dagegen an Erziehungsfähigkeit abgenommen habe. Kommt diese unläugbare Thatsache nicht etwa daher, daß das wichtigste Bildungsmittel der Volksschule, die Religion, nicht mehr pädagogisch, sondern vorherrschend didaktisch behandelt wird? Die Religion unterscheidet sich von allen andern Schulfächern wesentlich dadurch, daß sie nicht sowohl eingelernt als eingelebt sein will, daß der vorzüglichste Schüler in diesem Fach nicht derjenige ist, der am meisten von ihr weiß, sondern der, der am meisten von ihr hat, daß es also bei ihr nicht bloß um Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern hauptsächlich um lebendige Eindrücke und Willensbestimmungen zu thun ist. Dieß wird bei der Art und Weise, wie der „Religionsunterricht" gewöhnlich in den Schulen betrieben wird, nicht erreicht. Soll er seinen Zweck erreichen, so muß er den Charakter der Andacht, des Gottesdienstes annehmen, die Schule muß sich für die Kinder in eine Kirche verwandeln. Und dieß um so mehr, da so viele Kinder sonst ganz ohne allen Gottesdienst, ohne alle Uebung und Gewöhnung dazu aufwachsen, indem so viele Familien heutzutage keinen Gottesdienst mehr haben. Wir denken uns die Sache so: es ist Stille in der Schule eingetreten, der Lehrer hat seinen Sitz im Catheder eingenommen und

gibt ein mit Rücksicht auf die folgende Erbauung gewähltes Lied aus dem Gesangbuch an, von welchem einige Verse gesungen werden, wobei aber nicht geschulmeistert wird. (Dieß geschieht in der Gesang*unterrichts*stunde.) Sodann erheben sich Lehrer und Schüler. Der Lehrer spricht einen biblischen Segensspruch, bald diesen, bald jenen, darauf das Gebet in der Regel aus dem Herzen. Sofort wird die Bibel aufgeschlagen und ein Capitel oder Abschnitt, das einemal aus dem A., das andermal aus dem N. Test., vorzugsweise aus den geschichtlichen Büchern, jedoch in ununterbrochener Reihenfolge, vielleicht mit einiger Auswahl, gelesen. Lehrer und Schüler erheben sich zur Anhörung des Abschnitts. Der *Lehrer selbst* liest vor, abwechslungsweise läßt er auch den Schüler*chor* lesen. Hieran schließt sich die Betrachtung des Gelesenen, wobei keineswegs das didactische Element ausgeschlossen werden darf, vielmehr Belehrung und Erbauung Hand in Hand gehen muß. Erklärung der Schrift kann nicht ohne Erbauung und Erbauung nicht ohne Erklärung gedacht werden. Den Schluß macht entweder ein kurzes Gebet, welches auf den folgenden Unterricht überleitet, oder das Vaterunser, das entweder ganz oder bloß der Beschluß vom Chor gesprochen werden kann. Auch sollte der Lehrer je und je den Glauben und die Zehn Gebote von den Schülern im Chor in in diesen Andachten, seis am Anfang, seis am Schluß, sprechen lassen. So wird der „Religionsunterricht,“ was er sein soll, nämlich nicht bloß ein Fach *neben* andern Fächern, sondern *über* ihnen, überhaupt nicht bloß ein Unterrichtsfach, sondern ein Erziehungsmittel; so wird er, vorausgesetzt, daß er im rechten Geist, nämlich im Geist des Lebens aus Gott, getrieben wird, der alles beherrschende Mittelpunkt der ganzen Schule, erhält nicht nur selbst seine wahre Weihe und Würde, sondern gibt sie auch dem ganzen Schulleben, dem ganzen Verhältniß des Lehrers zu den Schülern.

Es ist, wie wir eben gesehen haben, im Geist der Innern Mission, daß die Schule ihre *Erziehungs*tüchtigkeit auf alle Weise zu erhöhen suche. Deßhalb ergeht von dieser Seite

2. die Forderung an den Volksschullehrer, daß er *spezielle und individuelle Seelsorge an seinen Kindern übe.* Unter der Masse der Schulkinder verschwindet das einzelne

Kind oft vor dem Blick des Lehrers, er kommt vielleicht nie mit ihm in ein so recht persönliches Verhältniß. Und doch hängt seine Einwirkung auf das Kind gerade hievon wesentlich ab. Je mehr das Kind dem Lehrer abfühlt, daß es ein besonderer Gegenstand seiner Sorge, seiner Liebe ist, desto zugänglicher wird es. Daher mache er sich zur Pflicht, sich des einzelnen Kindes besonders anzunehmen, unter vier Augen mit ihm über seinen Herzenszustand, sein Verhalten, seine kindlichen Schmerzen und Anliegen zu reden. Dieß ist besonders nothwendig bei den vielen Kindern, die keine, oder eine verkehrte häusliche Erziehung genießen. Wie manches Kind geht stets ungewarnt in seinen Sünden dahin, oft kaum ahnend, welch einem Abgrund es entgegeneilt, ohne Erkenntniß der Sünde. Der Religionsunterricht thut nicht Alles; er geht zu sehr ins Allgemeine, das einzelne Kind ist nicht fähig, die spezielle Anwendung auf sich zu machen. Welche heilsame, lebenslängliche Eindrücke könnte da oft eine einzige, wenn auch kurze, aber im rechten Geist geführte und wohl berechnete Unterredung auf ein Kind machen. Möge der Lehrer es sich nicht verdrießen lassen, einige Zeit außer den gesetzlichen Schulstunden auf solche Unterredungen mit einzelnen Kindern je und je zu verwenden!

3. Wenn wir ferner Aufsicht über die Schuljugend außerhalb der Schulstunden dem Lehrer ans Herz legen, so wollen wir ihn damit weder zum Spionen der Jugendpolizei machen, noch ihn zu Eingriffen in das Elternrecht ermuthigen. Aber wider das Gefühl eines Lehrers gienge es doch gewiß, wenn wir ihm im Gegentheil zumuthen wollten, er solle seine Kinder und ihr Thun außerhalb der Schulzeit ganz ignoriren und sich gar nichts darum bekümmern. Wenn er sich auch nicht gerade herausnehmen will, Unarten der Kinder, die außerhalb der Schule begangen werden, zu bestrafen, so liefern ihm seine Beobachtungen doch Stoff zur Kenntniß seiner Kinder und willkommenen Anlaß zur speziellen Seelsorge. Und wer sollte ihm wehren, wenn er durch die Straßen seiner Gemeinde geht, oder im freien Feld, ein Wort der Warnung, der Rüge an seine Schulkinder zu richten? Wird er ferner sich nicht aufgefordert finden, nicht bloß auf zufälligen Gängen mit ihnen zu verkehren, sondern auch je und je einen Ausgang zu machen in der Absicht,

sie in den Stunden und auf den Plätzen, wo sie sich zu versammeln und zu belustigen pflegen, aufzusuchen und zu überraschen? Könnte es nicht von großem Segen werden, wenn er so gleichsam das allgegenwärtige Gewissen der Schuljugend würde und sein Auge, auch wenn er nicht persönlich gegenwärtig wäre, ihr überall vor Augen stünde? Wir wünschen freilich nicht, daß er als finsterer Murrkopf, dem jede Aeußerung kindlicher Lust ein Gräuel ist, oder mit zornigem Schelten, sondern mit freundlich ernstem Blick und Ton unter sie trete. Könnte, wem so viel Jugendlichkeit gegeben ist, ohne seiner Würde dadurch etwas zu vergeben, nicht sogar auch manchmal an ihren Spielen Theil nehmen? Oder könnte, wenn der Lehrer auf den Spielplatz unter der großen Linde kommt, nicht vielleicht gerade der Augenblick eingetreten sein, wo die Jugend aufgelegt wäre, zur Abwechslung den Uebergang vom Spiel zum Anhören einer Erzählung zu machen? So könnte manche Unart verhindert und der Jugend nach und nach ein gewisser Anstand bei ihrem öffentlichen Gebaren beigebracht werden. Wie sehr wäre es besonders dem heiligen Sonntag zu gönnen, wenn er von so vielen ärgerlichen Jugendexcessen verschont bliebe! Der verständige Lehrer wird wohl zu beurtheilen wissen, wie weit er bei dieser Art von Wirksamkeit gehen darf, ohne der Jugend lästig und den Eltern mißfällig zu werden. Besitzt er das Vertrauen und die Liebe der Gemeinde, so wird er sich Manches erlauben dürfen, was ohne dieß nicht angienge.

4. Ueber einen weiteren Punkt, den wir zu nennen haben, Communication des Lehrers mit den Eltern seiner Kinder, lassen wir das „Schulblatt für die Provinz Brandenburg" reden. Es sagt (1849 V. und VI. H. S. 270 ff.): „Von Allem, was gegenwärtig für die Volksschule erstrebt wird, erfüllt den Mann des Lebens jedenfalls dieses mit großer Besorgniß, daß man, absichtlich oder unabsichtlich, darauf ausgeht, die Schule noch weit mehr als bisher dem Hause, der Familie zu entfremden. Denn das Unterrichtswesen *ganz* zur Staatssache machen, heißt, dasselbe von Haus und Heerd, von Hand und Herz der Eltern ablösen und der unvermeidlichen Verkümmerung preisgeben. Wie die beste Gesetzgebung die ist, die weniger auf Prinzipien als auf Sitte, Bildung und Bedürfniß u. s. w.

Rücksicht nimmt, so ist auch die rechte Pädagogik die, welche liebend und einsichtsvoll auf das umgebende Leben eingeht, von dem Hause Lehre nimmt und dem Hause Lehre gibt, die Kinder so erzieht, wie es unter den gegebenen Umständen mit dem meisten Segen und Erfolge geschehen kann, mag auch mitunter dieser oder jener pädagogische Grundsatz Ach und Weh darüber schreien, oder wohl gar der ganze Diesterwegsche Wegweiser und die Wurstschen Dinger dazu die Hände über dem Kopf zusammenschlagen. Das eigenthümliche, allgemein geltende Prinzip der Pädagogik soll überhaupt erfunden werden, bisher „sitzt sie noch immer, leimt zusammen, braut ein Ragout aus anderer Schmauß und bläst die kümmerlichen Flammen aus ihrem Aschenhäufchen raus." — Die Lebens- und Liebesgemeinschaft mit dem Hause wird der Schule mehr Segen bringen, als viel pädagogische Kunst und Wissenschaft; es heißt auch hier: „es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Darum, ihr liebe Lehrer, sorgt vor Allem dafür, daß manchen Kindern die Schule nicht schon verhaßt sei, ehe sie in dieselbe eintreten und daß sie, wenn sie nun bei euch sind, nicht eine zu große Kluft zwischen der Schule und dem edleren häuslichen Leben bemerken. Besucht euch mit den Eltern gegenseitig. Aus den Fehlern der Kinder könnt ihr die der Eltern und umgekehrt erkennen und verstehen und da Jeder gern über seine Kinder spricht, könnt ihr indirekt, auch ohne ihnen etwas Unangenehmes ins Gesicht zu sagen, die Alten auf ihre Fehler aufmerksam machen und dieses durch die Eltern an die Kinder und jenes durch die Kinder an die Eltern bringen. Erkundigt euch nach den Geburtstagen der Eltern und laßt die Kinder dazu ein Brieflein schreiben, ein Gedichtlein lernen, einen Glückwunsch machen u. dgl. Selbst rohe Eltern freuen sich über solche Aufmerksamkeit und Theilnahme des Lehrers und schmunzeln über derartige Leistungen ihrer Kinder und indem ihr so euch Zuneigung erwerbt, wirkt ihr zugleich veredelnd auf das Familienleben ein. Staatsanstalt hin, Staatsanstalt her! Es wäre fürwahr nicht gut, wenn die Gemeinde so wenig Recht und Pflicht an der Schule hätte, wie etwa an dem Steueramt, der Postanstalt oder dem Criminalgericht, wo Jeder kalt und fremd vorübergeht. Das persönliche Verhältniß zwischen Lehrer, Kinder und

Eltern thut hier Alles. Wenn der Lehrer länger im Ort und selbst Vater ist, wenn alle Leute im Dorf bei allerlei Angelegenheiten zu ihm gelaufen kommen, um sich Raths zu erholen, dann wird es gehen. Daß diese Einmischung nicht etwa lästig werden oder gar ein auffälliges Ansehen bekommen dürfe, versteht sich von selbst; aber ebensosehr steht auch fest: und wenn du nie eine falsche Frage thätest und die schönsten didaktischen Schnitzel kräuseltest und hättest keine Liebe in der Schule, so wärest du ein tönendes Erz und eine klingende Schelle und wenn du Berge von Büchern durchstudirt hättest und könntest alle Geheimnisse der Pädagogik und die sämmtlichen Grundregeln der Erziehung und des Unterrichts an den Fingern herzählen und hättest die Liebe der Eltern nicht, so wäre dir das nichts nütze. Ohne Liebe zu der Gemeinde und ohne Liebe von der Gemeinde bist du nichts; das Schulhaus muß ein Centrum sein, in dem alle Radien der Liebe enden und beginnen. Haltet es mit dem Hause und solltet ihr es auch mit der capriciösen Jungfrau Pädagogik ein wenig verderben! Macht den Familien zu Liebe immerhin mitunter einen didaktischen Fehler! Die Liebe decket auch der Sünden Menge und das selbst unklare und irrthumsvolle Verfahren der Liebe wird in der Regel mehr Segen stiften, als die correcteste und berechnetste Behandlung nach den Systemen von Herbart und Benecke."

5. Der Lehrer sei seinen Schülern zu einer würdigen Sonntagsfeier behilflich. Wir möchten auf diesen Punkt einen besonderen Nachdruck legen, da leider unsere Jugend von Niemand hiezu Anleitung bekommt, vielmehr die Anschauung des Gegentheils einer würdigen Sonntagsfeier vor Augen hat. Wenn die Alten den Sonntag schänden, wie soll dann die Jugend ihn heiligen! Die Sonntagsfeier aber ist wichtiger, als der oberflächliche Blick gewöhnlich dafür hält. Ich sage mit vollem Bewußtsein dessen, was ich sage: würdige öffentliche Sonntagsfeier ist die Quelle des Volkssegens. Der Sonntag ist der Tag, wo das Volk als Volk zusammenkommen, Gott die Ehre geben und Ihn anbeten soll. Aller Segen kommt aus der Anbetung Gottes, aus dem Gottesdienst. Wo kein Gottesdienst ist, ist auch keine Gottesfurcht, da fehlt es also am Anfang der Weisheit, der Wohlfahrt und des Segens. Es

muß aber nicht nur der Einzelne für sich und jede Familie für sich Gottesdienst haben, es muß nicht nur der Einzelne für sich im Kämmerlein und jede Familie für sich im Hausgottesdienst Gott anbeten und anrufen, wenn jener für sich und diese für sich Segen von oben empfangen und genießen wollen; es muß auch das Volk im Ganzen als Volk sich vor dem Herrn beugen und ihn anbeten in seinem Heiligthum, wenn es will ein von Gott gesegnetes sein. Das ist die Bedeutung der Sonntagsfeier. Wer dieß nicht begreift, wer nicht begreift, daß würdige Sonntagsfeier vom durchgreifendsten Einfluß auf Volkssegen und Volkswohlfahrt ist, der wird doch wenigstens für die offen daliegende Erfahrung Capacität besitzen, daß die Sonntagsschändung, wie sie heutzutage unter unserm Volk an der Tagesordnung ist, eine Quelle unübersehbaren Volksfluchs ist, der wird doch wenigstens einsehen, daß, wenn der Tag, der dazu bestimmt ist, das durch die Arbeiten und Sorgen des werktäglichen Betriebs abgeschwächte und veräußerlichte Geistesleben des Volks wieder zu verinnerlichen und ihm einen höheren Schwung zu geben, vielmehr ganz entgegengesetzt seiner Bestimmung dazu verwendet wird, um allen den niedern und gemeinen Leidenschaften, die an den Werktagen an den Sorgen und Arbeiten des zeitlichen Berufs noch einigen Damm hatten, vollends ganz den Zügel schießen zu lassen, daß, sagen wir, dieß keinen wohlthätigen Einfluß auf Versittlichung des Volkslebens haben kann und daß eine solche Anwendung des Sonntags das Volk nicht arbeitsamer, williger zur Ertragung seiner Beschwerden, nicht zufriedener, glücklicher, berufstreuer, nicht muthiger, kraftvoller, für wahre Freiheit fähiger, nicht gebildeter, brüderlicher gesinnt, nicht reicher und wohlhabender, sondern vielmehr von dem Allem das Gegentheil, macht. Bringen wir darum unser Volk nicht wieder zu einer würdigen Sonntagsfeier, so ists um dasselbe geschehen, so kann von einer Wiedergeburt desselben nicht im entferntesten die Rede sein. Wir werden unten auf diesen Punkt zurückkommen. Hier handelt es sich darum: wir müssen die Jugend für würdige Sonntagsfeier wieder empfänglich machen und sie dazu heranziehen. Der Lehrer lasse es aber nicht bei bloßen Belehrungen und Ermahnungen bewenden, sondern leite die Kinder dazu an. Er versammle Sonntagmorgens die Kinder

um sich, singe mit ihnen (bereits eingeübte) Lieder, bereite die Kinder auf die Anhörung der folgenden Predigt dadurch vor, daß er das Evangelium mit ihnen durchgeht, ziehe dann von der Schule aus in geordnetem Zug mit den Kindern zur Kirche, halte während des Gottesdienstes genaue Aufsicht über sie und ziehe ebenso wieder mit ihnen aus der Kirche, nachdem die Gemeinde sich entfernt hat. Er halte streng darauf, daß kein Kind ohne triftigen Grund die Kirche versäume und überzeuge sich am Montag, daß die Kinder in der Kirche aufmerksam gewesen sind. Die gleiche Aufsicht führe er im Nachmittagsgottesdienst, dessen Besuch gleichfalls von allen Kindern zu verlangen ist. Der eine und andere Lehrer macht sich wohl auch ein Vergnügen daraus, seinen Kindern noch ein Abendstündchen zu widmen, sie in der Schule oder auf einem freien Platz um sich zu versammeln und sie durch Altes und Neues aus der Geschichte des Reiches Gottes u. dergl. zu unterhalten oder mit ihnen einen Spaziergang zu machen und durch Feld und Wald fröhliche Lieder erschallen zu lassen. Jedenfalls wird er am Sonntag Abend seinen Kindern nachgehen und zusehen, was sie machen, Sonntagsunarten aber in der Schule rügen und nach Umständen bestrafen.

6. Sehr zu empfehlen ist ferner das Halten von Kindermissionsstunden, wozu eben die Sonntage (etwa alle Monate einmal) benützt werden könnten. Innere und äußere Mission könnte der Gegenstand sein. Erkennt der Lehrer seine Hauptaufgabe darin, die Kinder fürs kirchliche Leben zu erziehen, so darf er es nicht versäumen, sie mit den Anliegen und Strebungen, welche so recht das innerste Leben, das Herz der Kirche bewegen, bekannt und vertraut zu machen. Auch in den schwächsten Gliedern am Leibe Christi sollen die Blutwellen des Herzschlags nachschwingen, auch sie sollen mit dem Gesammtleibe sich freuen, mit ihm leiden und so immermehr mitfühlende und mitthätige Glieder werden. Und ist nicht, wie zu jeder Zeit, so, Gott sei Dank, auch in der jetzigen die Mission der eigentliche Brennpunkt des kirchlichen Lebens, so daß, wer für sie kein Herz hat, an ihr nicht theilnimmt, auch nicht als lebendiges Glied der Kirche betrachtet werden kann? Es sollte darum die Mission eigentlich ein Schulpensum sein. Geht dieß aber nicht an, so lasse sich's der Lehrer nicht nehmen, besondere Missionsstunden

für Kinder zu halten. Es schließen sich vielleicht auch Erwachsene an. Hier hat er dann auch Gelegenheit, in seinen Kindern den Sinn zu wecken und zu nähren, der bereit ist, auch Opfer für die Sache des Reichs Gottes zu bringen. Kleine Scherflein werden die Kinder, die es können, gerne geben. Und welch ein Segen, wenn ein Mensch opfern lernt, wir sagen noch nicht sich. Er theile den Kindern auch die Missionstractate für Kinder, und andere Kindertractate mit, die auf diese Weise auch in die Hände der anderen Familienglieder kommen. Wie manches Kind ist, so in seiner Kindheit für die Sache der Mission erwärmt, ein gesegneter Arbeiter auf dem Gebiet derselben geworden.

7. Trägt der Lehrer alle seine Kinder auf dem Herzen, so werden ihm doppelt nahe gehen die verwahrlosten unter ihnen. Was kann er für diese thun? Alles, was wir im bisherigen über die Pflicht spezieller Seelsorge, über Aufsicht auch außerhalb der Schulstunden, über Einwirkung auf die Eltern, über das Anhalten zu würdiger Sonntagsfeier gesagt haben, das gilt zuerst und vor allem in Bezug auf jene Unglücklichen. Aber damit ist ihnen doch noch nicht ganz geholfen. Könnte sie der der Lehrer nicht ganz in Pflege und Zucht nehmen? Könnte er nicht eine kleine Rettungsanstalt (der Name ist vielleicht zu großartig für das, was ich meine) in seinem Hause errichten, so, wie es seine häuslichen Verhältnisse und Räumlichkeiten gestatteten? Wenns auch nur 5 bis 6 Kinder wären. Hat er und seine Frau guten Willen zur Sache, ist seine Wohnung nicht gar zu beengt, bietet sie namentlich Raum zur Schlafstätte, ist er im Besitz von etwas Feldökonomie; so sind wesentliche Bedingungen gegeben. Bietet ihm der Geistliche wohlwollend die Hand, sehen der weltliche Ortsvorstand und der Gemeinderath freundlich dazu, findet der Gedanke bei dem bessern Theil der Gemeinde Zustimmung und Beifall; so sind das Umstände, welche das Werk wesentlich begünstigen und erleichtern. Es fragt sich nur noch: wie kommt er zum Ersatz für seine Kosten? Was die erste Einrichtung der Anstalt betrifft, so wäre diese freilich von der Gemeinde zu bestreiten; die Kosten wären aber nicht bedeutend; denn es dürfte bloß ein einfaches Bett und ein Kistchen für die Kleider für jedes Kind angeschafft werden. Was die

jährlichen Unterhaltungskosten betrifft, so würde man ohne Zweifel mit 40 fl. für ein Kind bestehen können, vorausgesetzt, daß die Schulbedürfnisse aus dem Schulfonds bestritten, etwaige Curkosten aber besonders vergütet würden. Ich nehme nämlich an, daß die Ernährung eines Kindes mit 30 fl., die Kleidung mit 6 fl. (die Kinder müßten eine gewisse Ausstattung an Kleidern mitbringen), die Wäsche mit 1 fl. beschafft werden könnte. Zu diesem Kostgeld hätte natürlich in erster Linie die Gemeinde, welcher das Kind angehört, nach Kräften beizutragen, das Fehlende aber müßte durch freiwillige Beiträge zusammengebracht werden, ich denke in der Art, daß sich ein Verein von Männern und Frauen, von Jünglingen und Jungfrauen bildete, welche sich zu einem bestimmten monatlichen, vierteljährlichen, halbjährlichen oder jährlichen Beitrag verpflichteten, ein Verein, an dessen Spitze etwa der Geistliche stände, der die Beiträge zu bestimmten Zeiten einziehen ließe, Rechnung darüber führte und dem Schulmeister das Kostgeld ausbezahlte. Würde sich dieser Verein in Abtheilungen gliedern, so ließe sich die Einrichtung treffen, daß je eine Abtheilung eines der Kinder zu seinem Pflegekind wählte, die Verköstigung desselben übernähme, sein Wohl auf dem Herzen trüge und durch ein dazu beauftragtes freiwilliges Mitglied sich von Zeit zu Zeit fortlaufende Kenntniß vom Befinden und Betragen des Kindes verschaffte. So müßte die Sache zur Gemeindeangelegenheit gemacht werden; denn so lange unsere Gemeinden der Rettung der Kinder, an deren Verwahrlosung sie Schuld tragen, nicht als einer Gemeindepflicht sich annehmen, so lange werden die beklagenswerthen Zustände, um die es sich hier handelt, sich nicht bessern, sondern immer noch mehr verschlimmern. — Ich wünsche zwar nicht, daß irgend ein Lehrer in eigennütziger Absicht diesen Vorschlag ins Werk setze; dennoch glaube ich, daß er dabei nicht nur keinen Schaden, sondern auch manche Vortheile hätte. Würde man das Kostgeld, wie ich für billig achtete, auf 45 fl. stellen, so würde ihm davon eine kleine Entschädigung für seine Bemühung übrig bleiben; aber auch bei 40 fl. käme doch noch eine kleine Ersparniß heraus, namentlich wenn er seine Haushaltung größtentheils mit Selbsterzeugtem versorgen könnte — und eine Oekonomie müßte er ja haben zur Beschäftigung der Kinder — jedenfalls würden

ihm seine Erzeugnisse dabei gut bezahlt. Der zweite Vortheil wäre, daß er die Kinder zur Arbeit in der Haus-, Garten-, Feld- und Stallökonomie brauchen könnte, wodurch ihm die Ausgabe für eine Magd und für Taglöhner erspart würden und endlich würde er, wenn er sich die Erziehung und Verpflegung der Kinder mit uneigennütziger Liebe angelegen sein ließe, sich gewiß das Zutrauen, die Liebe und den Dank der Gemeinde in erhöhtem Maß erwerben. — Noch wäre ein Einwand zu beseitigen. Man wird sagen: verwahrloste Kinder zu erziehen, die der Gemeinde angehören, ist eine schwierige, oft gar verdrießliche Sache, absonderlich wenn die Eltern noch leben und sich in der Gemeinde aufhalten. Diesen allerdings bedenklichen Umstand zu beseitigen, möchte ich vorschlagen, daß je zwei (von einander entfernte) Gemeinden ihre Kinder mit einander austauschten, doch so, daß jede Gemeinde die Verpflegung ihrer eigenen Kinder sich vorbehielte.

8. Der Lehrer trage auch die Kinder, welche noch nicht in die Schule gehen auf dem Herzen, er sei freundlich gegen sie, achte auf sie, nehme auch ihrethalben Rücksprache mit den Eltern, betheilige sich bei der Errichtung, Beaufsichtigung und Besorgung von Kleinkinderbewahranstalten u. s. w.

9. Endlich suche er mit seinen Schülern auch nach ihrer Confirmation in Verbindung zu bleiben. Es ist eine alte Klage, daß mit der Confirmation gewöhnlich die Verbindung des Lehrers mit seinen Kindern und sein Einfluß auf sie aufhört und doch wäre gerade in der jetzt beginnenden Lebensperiode die Führung und Leitung einer achtunggebietenden und gewinnenden Autorität so außerordentlich heilsam. In Würtemberg gewährt die gesetzlich eingeführte Sonntagsschule einen willkommenen Anknüpfungspunkt. Um so weniger sollte man gerade dieses Institut verächtlich behandeln, wie so häufig geschieht. Allerdings thut eine bessere Einrichtung und Benützung desselben noth. Bleibt man dabei, das Vielerlei weltlicher Fächer fortzutreiben, so muß es an seiner Nutzlosigkeit vollends zu Grund gehen. Organisirt man es aber im Sinn einer kirchlichen Fortbildungsanstalt, hat man es dabei vorzugsweise auf religiöse Gemüthsbildung abgesehen; so können schöne Früchte nicht ausbleiben.

Vor Allem achte der Lehrer selbst das Institut, so wird er ihm auch Achtung verschaffen. (Vergl. Südd. Schulb. 1849. S. 183 f. und 199.) Ein anderes Mittel, das dem Lehrer für den in Rede stehenden Zweck zu Gebot steht, sind Gesangvereine mit der ledigen Jugend, aber beileibe nicht in der Art, wie sie weiland waren und zum Theil noch sind. Kirchlicher Gesang (Choral) muß den Kern bilden. Der Verein werde namentlich eine Schule für Wiedereinführung des rhythmischen Gesangs, wovon unten weiter die Rede sein soll. Daneben möge auch mit Figuralgesängen, vernünftigen Vaterlandsliedern und dergl. abgewechselt werden. Sonntagsabende könnten hiezu nützlich verwendet werden. An ihnen könnten namentlich gemischte Chöre vorgetragen werden, bei welchen die Schuljugend die oberen, die confirmirte Jugend die unteren Stimmen übernehmen würde. Dieselben müßten vorher mit beiden besonders eingeübt worden sein. — Ist in der Gemeinde eine Lesebibliothek (wovon unten) errichtet, so hat der Lehrer ein weiteres Mittel, mit der confirmirten Jugend in Verbindung zu bleiben. Es gibt immer eine Anzahl Jünglinge und Jungfrauen, welche Sinn für passende Lektüre haben. Der Lehrer wird sie zu Dank verpflichten, wenn er ihnen mit Rath und That an die Hand geht. — Auch mit solchen, die „in der Fremde" sind, kann er vielleicht hie und da durch Briefwechsel in Verbindung bleiben.

II. Es gibt nun aber auch Arbeiten auf dem Gebiet der Inneren Mission, welche mit dem Amt des Lehrers, das ihn an die Jugend weist, nicht in unmittelbarem innerem Zusammenhang stehen, zu welchen ihm aber doch die durchs Amt gegebene Stellung in der Gemeinde Anlaß und Aufforderung bietet. Fassen wir sie ins Auge.

1. Vor Allem heben wir hier hervor: der Lehrer wirke auf Wiederherstellung des fast gänzlich in Abgang gekommenen Hausgottesdienstes in seiner Gemeinde hin. Jede Gemeinschaft, die Menschen untereinander haben, muß gebaut sein auf die Gemeinschaft, die sie mit Gott haben. Davon ist aller Gemeinschaftssegen abhängig. Die Hausgemeinschaft muß Hausgottesdienst haben, die Schulgemeinschaft Schulgottesdienst, die Volksgemeinschaft Volksgottesdienst. Wir haben oben schon unsere tiefste Ueberzeugung ausgesprochen, daß von der Wieder-

herstellung eines würdigen Volksgottesdienstes, d. h. einer würdigen öffentlichen Sonntagsfeier es abhänge, ob unser Volk untergehen oder auferstehen soll. Volksgottesdienst ist aber wieder vom Hausgottesdienst abhängig. Soll das Volk als Volk auferstehen, so müssen die Familien auferstehen; denn das Volk erbaut sich in seinen beiden öffentlichen Gemeinschaftsformen, in Kirche und Staat, aus der häuslichen Gemeinschaft, der Familie. Soll also christlicher Volksgottesdienst wieder hergestellt werden, so muß christlicher Hausgottesdienst wieder hergestellt werden, wie hinwiederum freilich auch der Hausgottesdienst und sein Segen bedingt ist von dem Herzens- und Kämmerleinsgottesdienst der Hausgenossen, insonderheit der Hauseltern. Was kann denn nun hier der Lehrer thun? Er hüte sich ernstlich vor der Meinung, es müsse gleich was Großes sein, was er thue und beginne damit, daß er, mit gutem Beispiel voranleuchtend, regelmäßigen und würdigen Gottesdienst im eigenen Haus und in seiner Schule anrichte; dann rede er, wo er Gelegenheit hat, mit empfänglichen Gemüthern von der Pflicht und dem Segen des Hausgottesdienstes und wie Heerd und Altar im Haus zusammengehören und nicht ohne einander bestehen können, gebe denen, die ihn hören, Anleitung, wie sie's treiben, welcher Hilfsmittel sie sich bedienen sollen, frage dann von Zeit zu Zeit, was die Sache für Fortgang habe, gebe Rath, wie Hindernisse wegzuräumen sind u. s. w. Hat er ein Häuflein gottesfürchtiger Hausväter gewonnen, so sehe er zu, ob er ihm nicht die Form eines Vereins geben könne, der sich regelmäßig versammelt, seine Erfahrungen austauscht, sich gegenseitig guten Rath gibt und ermuntert, der besonders aber auch sich vereinigt über die Bibelabschnitte, welche die Woche durch in den Familienandachten gelesen werden sollen, wobei den Hausvätern Belehrung zu ertheilen wäre, wie sie diese Abschnitte ihren Hausgenossen zu erklären und erbaulich auszulegen hätten.*) Hier muß freilich der

*) Es könnte die Einrichtung getroffen werden, daß die Bibel in ausgewählten Abschnitten in einem Jahresturnus gelesen würde. Als Anleitung könnten dabei benützt werden die auch bei uns bekannten Bibellesetafeln des Werderschen Bibelvereins, oder die von Dr. Bunsen in seinem Allgemeinen evangelischen Gesang- und Gebetbuch (Hamburg 1846) veröffentlichten.

Geistliche mit dem Lehrer zusammenwirken, wie ja überhaupt nicht nur der Amtssegen beider, sondern auch der Segen ihrer freiwilligen Missionsthätigkeit wesentlich durch brüderliches Zusammenwirken beider bedingt ist.

2. Der Lehrer lasse sich die Wiederherstellung einer christlichen Sonntagsfeier angelegen sein. Was er in dieser Beziehung bei der Schuljugend, wie bei der confirmirten Jugend, thun könne, haben wir oben schon gesehen. Er kann aber auch bei den Erwachsenen auf dem Wege des Beispiels, der Ueberzeugung und Ermahnung Manches ausrichten. Gehet er selbst mit gutem Beispiel voran, so kann er Eltern dazu vermögen, daß sie ihre Kinder, Herrschaften, daß sie ihre Dienstboten, Handwerksmeister, daß sie ihre Lehrlinge und Gesellen, Fabrikherrn, daß sie ihre Arbeiter nicht zur Sonntagsarbeit gebrauchen und sie zur Eingezogenheit anhalten. Er kann solchen, die ein öffentliches Aergerniß geben, ins Gewissen reden, er kann die Ortsobrigkeit darum angehen, daß sie die Heiligkeit des Sonntags schützt, er kann sie in ihren Bemühungen für diesen Zweck unterstützen. Wie das Leben auf die Schule wirkt, so kann er durch die Schule wieder aufs Leben wirken, er hat dazu einen mächtigen Hebel: er kann sich ebensoviele Missionare für Innere Mission, also namentlich für die Sonntagsheiligung heranziehen, als er Kinder in der Schule hat. Wer weiß nicht, wie viel schon oft ein Wort, das Kindern in der Schule ins Herz gedrungen ist und das sie dann, vom Geist Gottes erweckt, zu rechter Stunde bei den Eltern und bei andern angebracht haben, ausgerichtet hat. Sorge also der Lehrer dafür, daß seine Kinder etwas mit nach Hause nehmen, mache er ihnen namentlich die Sonntagsheiligung recht wichtig. Der Pfeil, der den Kindern ins Herz gedrungen, dringt dann oft auch noch in das der Eltern und vielleicht tiefer, als wenn er unmittelbar auf die Eltern gemünzt gewesen wäre. Der Lehrer muß Alles hintereinander bringen, wie man zu sagen pflegt, die Eltern hinter die Kinder und die Kinder hinter die Eltern, natürlich im guten Sinn. Auf einen wichtigen Punkt ist aber hier noch aufmerksam zu machen, auf die Feier des Gottesdienstes, welcher ja der Mittelpunkt des Sonntags ist. Trägt der Gottesdienst nicht in Allem das Gepräge der Heiligkeit, wie wird es dann

dem übrigen Sonntag gehen! Auch dazu kann der Lehrer, freilich unter Beihilfe des Geistlichen, wie wir dieß überall hier voraussetzen, vieles beitragen. Welch ein wirksam erbauliches Vorbild und Muster ist es schon für die ganze Gemeinde, wenn er, wie wir oben angedeutet haben, die Jugend zu würdiger Gottesdienstfeier anhält, wenn er, nachdem er durch die Versammlung in der Schule sie zu innerer Sammlung gebracht, sie in schöner Ordnung und Stille zur Kirche führt und ebenso am Schluß des Gottesdienstes nach der Gemeinde sich wieder entfernen läßt, wenn er während des Gottesdienstes Stille, Ordnung und Aufmerksamkeit unter ihr erhält, wenn er sie dazu gewöhnt, bei Verlesung des göttlichen Wortes sich zu erheben und es in ihren Büchern mitlesend stehend anzuhören. Ausführlicher ferner davon zu reden, wie er als Meßner, als Organist, als Vorsänger dadurch, daß er das Haus Gottes vor Entweihung jeder Art behütet, daß er es mit frommer Sorgfalt reinigt, ordnet und schmückt, daß er alle seine Verrichtungen vor der Gemeinde mit würdigem Ernste und — wir setzen auf die Gefahr hin, abermals von Leuten, die keinen Sinn für das Heilige haben, darum geschmäht zu werden, hinzu — mit erbaulicher Fassung thut, zur Erhöhung der Gottesdienstfeier beitragen könne, davon ausführlicher zu reden, ist hier der Ort nicht. Aber zwei Punkte möchten wir noch besonders hervorheben. Sie betreffen das Verhalten und Thun der Gemeinde, auf das der Lehrer so viel Einfluß ausüben kann. Wem ist nicht schon der Mißbrauch und Unfug beim Kommen und Gehen, Sitzen und Stehen im Gottesdienst ärgerlich gewesen! Der Lehrer schließe die Thüren vor Anfang des Gesangs und öffne sie nicht, bis der Gottesdienst ganz geschlossen ist. Er suche es zu Stande zu bringen, daß die Gemeinde in Ordnung, reihenweise nach den Altern und Geschlechtern, sich entfernt und nicht in ungeordnetem Knäuel hinauswogt, daß die Gemeinde stehend das Wort Gottes anhört und was dergleichen äußerliche Ordnungssachen mehr sind, die wichtiger sind, als man glaubt. Das andere ist die Veredlung des Gesangs, der an so vielen Orten schauerlich im Argen liegt und den Gottesdienst schändet; denn man glaubt, die Predigt sei das Ein und Alles beim Gottesdienst und vernachlässigt alles andere darüber. Unserem Kirchengesang kann aber nach meiner Ansicht nicht anders

aufgeholfen werden, als durch Wiederherstellung des rhythmischen Choralgesangs. Die Einwendungen dagegen erscheinen nicht stichhaltig. Wo Lehrer und Geistliche mit Einsicht und Beharrlichkeit zusammenwirken, ist die Sache gut gegangen. Man muß nur nicht mit der Thüre ins Haus fallen. Man fange mit unvermerkter, allmäliger Beschleunigung des Takts an und wirke durch die Schule auf die Gemeinde. Wir können hierüber jetzt nicht ausführlicher sein.

3. Dem Wirken für Wiedereinführung der Hausandacht und würdige Sonntagsfeier muß ergänzend zur Seite gehen das Halten von Bibelstunden. Die Bibelstunde unterscheidet sich von der Predigt hauptsächlich dadurch, daß sie es auf möglichst erschöpfende Auslegung und Erklärung des Bibelwortes abgesehen hat und darum ganz dem Faden desselben folgt, während sie für die unmittelbar erbauliche Anwendung nur Andeutungen gibt. Die Predigt dagegen faßt den Text unter dem Gesichtspunkt einer allgemeinen Wahrheit auf und kann ihn daher nicht erschöpfend auslegen; sie geht directer und unmittelbar auf erbauliche Anwendung aus und verwendet ihre Kraft mehr nach dieser Seite hin. Beide, Bibelstunde und Predigt, sind sowohl für die Weckung als für die Pflege des christlichen Sinnes nothwendig. In einer Zeit, wie die gegenwärtige vollends, wird die Predigt ohne Bibelstunde fast wirkungslos sein, ohne diese fehlt jener der Unterbau. Die Bibelstunde muß erst wieder die Empfänglichkeit für die Predigt, ihr Verständniß vermitteln. Der Rationalismus, der die Religion zu ein paar dürftigen allgemeinen Begriffen zusammenschrumpfen ließ und zugleich den Gemüthern einen bettelhaften Vernunftstolz und impertinente Genügsamkeit mit seinen Siebensachen beibrachte, welche zuletzt zum Atheismus und Nihilismus führte, hat eine so entsetzliche Unwissenheit in Religionssachen, eine solche schamlose Vornirtheit für das Verständniß geistlicher Dinge unter dem Volk von unten bis oben hinaus herbeigeführt, daß es wahrhaftig in unserer Zeit noththut, wieder mit dem ABC des Christenthums anzufangen und das Bibelwort und sein Verständniß wieder unter die Leute zu bringen. Die Predigt geht über die die Köpfe weg und setzt voraus, was nicht da ist, nämlich Kenntniß der biblischen Geschichte und der Catechismuslehre und des

Zusammenhangs beider. Darum sind Bibelstunden ein spezifisches Bedürfniß unserer Zeit. Zugleich sind sie ein Mittel, um einen Kern geistlich gerichteter Seelen in den Gemeinden heranzuziehen, von welchem die Regeneration der Gemeinden ausgehen und auf welchen namentlich der beabsichtigte Neubau der Verfassung, der sonst eitel leeres Stroh dreschen ist, sich stützen kann. Freilich ist es zunächst der Geistliche, dem das Halten solcher Bibelstunden obliegt und es wäre gerechtfertigt, ja, wir möchten sagen, geboten, daß die Kirchenbehörde sie ihnen zur Pflicht machte. So lange aber dieß nicht der Fall ist und so lange so viele Geistliche dazu keine Lust, manche vielleicht auch keine Zeit haben, sollte der Lehrer als Diacon der Inneren Mission diese Lücke ausfüllen.

4. Der Lehrer mache sich ferner die Errichtung und Verwaltung christlicher Volksbibliotheken zur Aufgabe. Lesesucht und Bildungssucht sind Krankheiten unserer Zeit. Gewissenlose Habsucht und gottlose Wühlerei weiß diese Sucht aufs eifrigste auszubeuten und hat einen großen Theil des Volks auf heillose Bahnen geführt. Dieses Bedürfniß darf die Innere Mission nicht unbeachtet lassen, sie muß ihm mit gesunder Nahrung entgegen kommen und so dem Volk die schlechte Literatur entbehrlich und widerwärtig machen. Dazu sollten überall gute Volksbibliotheken (von 100 bis 300 Schriften) aufgestellt werden. Wichern (in seiner Denkschrift) macht den beachtenswerthen Vorschlag, es sollte jede derselben andere Bücher enthalten, damit sie gegen einander von Zeit zu Zeit ausgewechselt werden könnten; auch empfiehlt er die Einrichtung, daß man den Lesern die Bücher ins Haus bringe und von ihnen wieder abhole. Er führt an, daß die evangelische Gesellschaft Frankreichs an 300 kleine Bibliotheken der Art an verschiedene Plätze versandt und daß die große englische Tractatgesellschaft bis zum Jahr 1847 1589 solcher Bibliotheken in verwahrlosten Distrikten, 2268 in Sonntagsschulen, andere in andern Schulen, in Armenhäusern, auf Fabriken, bei Tagsschullehrern, zusammen aber 4225 kleine religiöse Volksbibliotheken (im Werth von 11741 Pfd. Sterl.) aufgestellt habe. Ein dankenswerthes Erleichterungsmittel für solche, welche Volksbibliotheken sammeln und errichten wollen, ist das Bücherverzeichniß, welches Wichern auf dem Wittenberger

Congreß ausgetheilt und seinen „Fliegenden Blättern“ beigelegt hat. Man findet hier die besten Volks- und Jugendschriften zusammengestellt mit Angabe ihres Preises.

5. Weiter lasse sich der Lehrer die Verbreitung christlicher Erbauungsbücher und Tractate angelegen sein. Die Engländer und Nordamerikaner sind hierin uns Deutschen weit voran geeilt. Die Londoner Tractatgesellschaft, die übrigens nicht die einzige dieser Art in England ist, verbreitet (nach Wichern, Denkschrift) jährlich über 20 Millionen Exemplare ihrer Schriften in mehr als 100 Sprachen, und hat seit 1799 über 442 Millionen Schriften unter den Völkern der Erde in Umlauf gebracht. Von der großartigen Thätigkeit ihrer Newyorker Schwester kann man sich eine Vorstellung machen, wenn man hört, daß sie für ihre Zwecke ein 150 Fuß langes fünfstockiges Gebäude mit 53 Zimmern und einer geräumigen Halle erbaut hat, in welchem täglich 136 Personen den Zwecken der Gesellschaft dienen. Jedes christliche Haus sollte eine christliche Hausbibliothek so gut als einen Hausrath haben, Lehrer und Geistliche sollten darauf aus sein, dieses Bedürfniß in den Familien zu wecken und zu befriedigen. Hiezu wird ja heutzutage von allen Seiten die Hand geboten. Privatgesellschaften und Buchhandlungen haben nicht nur die alte gediegene Erbauungsliteratur durch neue wohlfeile Ausgaben wieder zugänglich gemacht, sondern bieten auch manches treffliche Neue dar. Wir machen in dieser Beziehung auf den Evangel. Bücherverein in Berlin und namentlich auf die Evangelische Bücherstiftung in Stuttgart aufmerksam, welche wohlfeile Ausgaben der bewährtesten Schriften von Luther, Arndt, Conrad und Carl Heinrich Rieger, Heinrich Müller, Benjamin Schmolke u. a. veranstaltet haben, sodann auf die Evangelische Gesellschaft in Stuttgart, welche, wie nach andern Seiten hin, so auch in Verbreitung kleinerer christlicher Volksschriften und Tractate neuerdings eine umfassendere Thätigkeit entwickelt hat. Möchten diese Anstalten besser benützt und unterstützt werden. Für Kinder sind neben den Tractaten dieser Gesellschaft besonders auch die Missionstractate der Basler Missionsgesellschaft zu empfehlen. — Vor allem aber sollte es heutzutage in keiner Haushaltung mehr an Bibeln fehlen. Eine Entschuldigung dieses himmelschreienden Mangels gibt es gar nicht mehr, seit-

dem Bibelgesellschaften ihm auch unentgeldlich abzuhelfen auf's freigebigste bereit sind. Es ist in der That ein Ehrenpunkt für Lehrer und Geistliche, wenn noch bibellose Familien in ihren Gemeinden gefunden werden. Die sind ja wohl brotlos.

6. Ein literarisches Bedürfniß christlicher Gemeinden sind ferner in unserer Zeit populäre christliche Zeitschriften, welche neben kurzgefaßtem gediegenem erbaulichen Inhalt hauptsächlich Geschichtliches aus dem Reich Gottes alter und neuer Zeit mittheilen und daneben wohl auch das Wichtigste aus der politischen Tagesgeschichte übersichtlich zusammenstellen und christlich beleuchten. Wenn je, so darf heutzutage ein Christ sich nicht mit bloßer Privaterbauung, mit der bloßen Sorge für seine eigene Seele begnügen, es darf ihm, je näher die Entscheidung der gegenwärtigen, für die ganze Menschheit unendlich bedeutungsvollen Crisis heranrückt, um so weniger der Gang des Reiches Gottes fremd bleiben, er muß an den Leiden und Kämpfen, Thaten und Siegen der streitenden Kirche Gottes auf Erden Antheil nehmen. Es muß darum Sorge getragen werden, daß die Gemeinden mit dem bekannt werden, was die Kirche und die Christenheit in der gegenwärtigen Zeit bewegt. Es gibt nun allerdings keine populäre Zeitschrift, welche alle die obengenannten Erfordernisse in sich vereinigte, es fehlt aber nicht an vielen einzelnen, welche zusammengenommen diesen Dienst thun. Ich nenne für Süddeutschland und insbesondere für Württemberg folgende: den Christenboten, das Monatsblatt von Beuggen, die sogen. Basler Sammlungen, sodann für die äußere Mission das Calwer Missionsblatt, den Evangel. Heidenboten, die Monatsblätter für öffentliche Missionsstunden. Diese Blätter, wenigstens mehrere davon, sollten in jeder Gemeinde circuliren und der Lehrer würde sich ein Verdienst und den Dank der Betheiligten erwerben, wenn er zweckmäßig eingerichtete und pünktlich von ihm beaufsichtigte Leserkreise für dieselben zu bilden suchte.

7. Wir haben so eben davon gesprochen, daß die großen Angelegenheiten des Reiches Gottes — wir gebrauchen die geläufigen Ausdrücke — die Angelegenheit der Inneren und der Aeußeren Mission den Gemeinden nicht fremd bleiben dürfen. Sie sollen für dieselben beten, aber auch sie thätig unterstützen. Auch dazu müssen die Gemeinden geweckt und ermuntert, es

muß ihnen aber auch bequeme Gelegenheit geboten werden, ihre Gaben abgeben zu können. Der Schullehrer werde also Gemeindekassier für die Innere und Aeußere Mission. Gerne würde mancher oft eine Gabe geben, aber er weiß nicht, wem er sie zur Weiterbeförderung übergeben soll, oder es ist ihm zu umständlich, sie zu verpacken und Briefe dazu zu schreiben. Es kommen traurige und freudige Familienereignisse vor, wo Gemeindemitglieder sich zu einer Spende für Zwecke des Reiches Gottes erweckt fühlen; aber gerade jetzt, wo der Trieb dazu da ist, fehlt die Hand, welche die Gabe in Empfang zu nehmen bereit wäre. Endlich fehlt den Leuten so oft auch die Kenntniß der verschiedenen Anstalten für Innere und Aeußere Mission und ihrer jeweiligen Bedürfnisse. Für alle diese Fälle sei der Lehrer der berathende und belehrende Mund und die empfangende und weiterbefördernde Hand. Er nehme sowohl die Gaben in Empfang, die ihm für bestimmte Zwecke, als diejenigen, die ihm ohne Angabe eines solchen, bloß im Allgemeinen für die Mission, übergeben werden. Letztere vertheile er am Ende des Jahrs unter Zuziehung eines etwa von den Gebern selbst gewählten Ausschusses an die verschiedenen Anstalten nach Verhältniß des Bedürfnisses und zugleich der örtlichen Nähe und versäume nicht, diesem Ausschuß pünktlich Rechnung zu legen und sich von ihm absolviren zu lassen.

8. Der christliche Schullehrer wirke überhaupt, so viel er kann, für Einrichtung christlicher Gemeindeordnungen und für Versittlichung des Gemeindelebens. Er stifte oder befördere Vereine für Abschaffung des Bettels,*) für

---

*) Ein Volks- und Armenfreund hat berechnet, daß eine Stadt von etwa 8000 Seelen täglich 60 Bettelnde in ihren Mauern hat. Ein jeder dieser Bettler trägt durchschnittlich den Werth von 30 kr. davon (bei einem bettelnden Handwerksburschen fand man 11 fl. in Kreuzern); das macht täglich 30 fl. und im Jahr 10,950 fl. Wenn man dieses auf den 3ten Theil ermäßigt, so macht es für ein Land wie Württemberg jährlich 775,426 fl. und wenn man auf 6 Bettler nur je 3 unwürdige rechnet, so kommen auf diese 387,713 fl. Was könnte damit geleistet werden von gegliederten Vereinen und was wird damit durch die verkehrte Einzelwohlthätigkeit in Wahrheit zu Gunsten der Siechenhäuser, Gefängnisse und Barrikaden geleistet.

Versorgung von Armen (besonders durch Arbeitgebung) und Kranken (auch Krankenbesuche), Sparvereine (Liedkesche Sparladen), wirke der Trunksucht, der Unzucht, dem Spiel, dem Tanz entgegen, befördere den Sinn für Ordnung, Reinlichkeit, den Gemeinsinn, suche dem Gemeindegeist, dem öffentlichen Ehrgefühl, besonders bei der Jugend, die Richtung auf ehrbare Sitte und Zucht, auf Anstand und Höflichkeit zu geben u. s. w. Was die politische Seite des Gemeindelebens betrifft, so sind wir gar nicht der Meinung, daß der Schullehrer sich gar nicht darein zu mengen habe. Aber freilich das wüste Wühlen und Hetzen ist seine Aufgabe nicht. Der Fluch unseres Volks ist der unselige Hader politischer Parteien, bei welchem für das Wohl des Volks gar nichts herauskommt, dieser Hader, bei welchem das Volk das Versuchsfeld für nichtsnutzige, abgeschmackte Theoreme und den Tummelplatz für den Ehrgeiz weniger Schlechten abgeben soll. Diesem ekelhaften Treiben soll der Lehrer fern bleiben, seine Würde fordert es. Er soll dem Volk die Augen aufthun über diese politischen Miserabilitäten und dahin wirken, daß das Volk namentlich bei der Wahl seiner Vertreter sowohl in der Gemeinde als im Staat den Gesichtspunkt ins Auge fasse, der allein zum Heil führen kann, den Gesichtspunkt wahrer Religiosität und Sittlichkeit.

9. Der Lehrer suche endlich auch unter seinen Amtsgenossen Proselyten für die Innere Mission zu gewinnen, er mache sichs zur Pflicht, richtige Begriffe über dieselbe unter ihnen zu verbreiten, Mißverständnisse aufzuklären, die Nothwendigkeit derselben zum Bewußtsein zu bringen, von ihren Arbeiten und Leistungen, von ihren Anstalten, Hilfsmitteln und Grundsätzen Kunde zu geben u. s. w. Namentlich suche er seine Collegen zur Bildung von Lehrervereinen für Innere Mission zu veranlassen, die sich dann wieder mit den Landesvereinen für Innere Mission, oder mit dem Centralausschuß zu Berlin und Hamburg unmittelbar in Verbindung zu setzen hätten. Rühmlich ist hierin der Evangelische Lehrerverein der preußischen Rheinprovinz vorangegangen, welcher (s. Südd. Schulb. 1848. S. 112) nach §. 3 seiner Statuten sich zur Aufgabe gestellt hat, sich bei den Bestrebungen der Inneren Mission und vorzugsweise bei denjenigen zu betheiligen, welche auf die

Pflege der Jugend gerichtet sind. Wie viel Belehrung und Aufmunterung könnte der Einzelne aus der Theilnahme an einem solchen Lehrerbund gewinnen, wie viel Gutes durch vereinte Kräfte zu Stande gebracht werden!

Die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule.

Ein Vorschlag zur Abhilfe derselben.*)

Es wird gegenwärtig so unendlich viel über den Unterricht und für den Unterricht in der Muttersprache geschrieben, daß es verzeihlich ist, wenn Einen darob Ueberdruß anwandelt. Wer mag die vielen Worte bei so wenig Wolle ertragen! Dennoch scheint eben das viele Schreiben ein Beweis dafür zu sein, daß noch nicht genug geschrieben, daß das Rechte noch nicht gefunden worden ist. Stünde ein sicherer, allgemein überzeugender Aussprung der Verhandlungen fest, so könnte man getrost zum Handeln schreiten und das Schreiben lassen. Daß aber ein solcher sich noch nicht ergeben hat, hat unseres Erachtens seinen Grund in nichts anderem, als darin, daß man, unerachtet man die Unzulänglichkeit der eine Zeitlang herrschenden Methoden durch die Erfahrung einsehen lernte, doch immer wieder auf den gleichen Weg, nur unter einer andern Form, zurückgekommen ist. Die „neue Methode" war immer nur eine Variation des alten Themas, man hat das alte Kleid immer nur wieder an einem neuen Zipfel angefaßt und es etwa auch mit neuen Verbrämungen versehen. Zuerst als man anfing „deutschen Sprachunterricht" in den Schulen zu treiben, wurde die Methode des Unterrichts im Latein Vorbild auch für den Unterricht in der

---

*) Der Aufsatz ist im Jahr 1847 geschrieben.

Muttersprache. Durch deutsche Schulgrammatiken, welche nach dem Muster der lateinischen abgefaßt waren, wurde sie in die Volksschulen verpflanzt. Man deklinirte und conjugirte wacker drauf los. Bald fand man, die Sache gehe so nicht, es komme nichts dabei heraus, als Qual und Plage, Beschäftigung mit bloßen Wörtern und ihren Formen sei etwas gar zu Unkindliches. Man setzte an deren Stelle den Satz und seine Formen und jene traten in den Hintergrund. So hatte das Kind nun doch auch einen Inhalt für seine Sprachübungen und um ihm den Unterricht noch mehr zu erleichtern und jenen Inhalt noch mehr zur Anschauung zu bringen, gab man ihm denselben gedruckt in die Hände. Es entstanden die sogenannten Sprachlesebücher. Natürlich, daß in denselben der Stoff dem dabei beabsichtigten Zweck, die Kinder in die Sprachgesetze, namentlich in die Verhältnisse des Satzes einzuführen, gemäß geordnet werden mußte. Der Stoff sollte diese Gesetze und Verhältnisse zur unmittelbaren Anschauung bringen, es sollte an ihm zuallererst ein unbewußtes Gefühl derselben im Kinde aufdämmern, welches sodann durch vom Lehrer angeregte und geleitete Abstraction in ihm zum bewußten Erkennen erhoben werden sollte. Der Inhalt dieser Sprachlesebücher mußte sich also zu einer Beispielsammlung gestalten, bei deren Anlage der beabsichtigte Fortschritt in der grammatischen Erkenntniß maßgebend war. Mochten nun dabei zu gleicher Zeit die aus den Beispielen abstrahirten Regeln im Lesebuch selbst weiter ausgeführt (Wursts Sprachdenklehre), oder aber nur kurz angedeutet (Sterns Lesebücher), mochten noch überdieß zahlreiche Aufgaben zur Uebung im Umbilden, Ausbilden und Nachbilden der Beispiele beigefügt sein; immer wars eben doch Grammatik, wenn auch in anderer Form, was mit den Kindern getrieben wurde und das Lesebuch selbst nichts anders, als eine mehr oder weniger vermummte Grammatik. Man fühlte, man kam zur Einsicht, daß man eben doch wieder auf dem alten Weg war, den man hatte verlassen wollen, weil nichts drauf zu gewinnen gewesen war. Stern selbst milderte in den verschiedenen Ausgaben seiner Lesebücher und der Anleitungen, ließ grammatische Terminologieen und Unterscheidungen mehr und mehr in den Hintergrund treten und reduzirte das zu erzielende Sprachbewußtsein in Manchem auf bloßes Sprach-

gefühl. Andere dagegen haben neuestens die Sache auf eine neue Weise anzugreifen versucht. Und wie der Mangel an Inhalt hauptsächlich es war, was dazu trieb, die erst geschilderte rohe Weise des Sprachunterrichts zu verlassen und zur ebenerwähnten, sogenannten synthetischen, überzugehen, so ist es auch jetzt wieder das Bedürfniß nach Inhalt (horror vacui), was sich beim Uebergang zu einer neuen Manier, der sogenannten analytischen, geltend machte. Man fühlte nämlich, daß man sich auch bei der sogenannten synthetischen Manier allzusehr mit der bloßen Sprachform abgab und daß der Inhalt der Beispielsätze oder Satzbeispiele eben nur Mittel zur Erkennung der Satzformen sein sollte. Man erwog, daß die Sprache eben nicht in bloßen einzelnen Sätzen bestehe und also aus solchen auch nicht gelernt werden könne, daß vielmehr gerade der Zusammenhang in den Gedanken und Sätzen die Hauptsache sei. Deßhalb verfaßte man Sprachlesebücher, welche eine Sammlung von ganzen zusammenhängenden Lesestücken bildeten. Diese Lesestücke sollten zugleich hinsichtlich des Styls mustergiltig sein und wurden deßhalb wo möglich aus anerkannten Schriftstellern genommen. Die (analysirende) Behandlung dieser Lesestücke sollte „nicht grammatisirend" sein. Und allerdings ist bei dieser Weise die grammatische Terminologie möglichst verbannt, das Sprachbewußtsein, welches von den Synthetikern erzielt wurde, wieder mehr auf bloßes Sprachgefühl reduzirt. Es werden dabei zum Behuf der Einführung in das Verständniß des Lesestücks eine Menge Uebungen, z. B. im mündlichen und schriftlichen Nacherzählen, im Lesevortrag, in der Auffassung des logischen Zusammenhangs, sodann die auch bei den Synthetikern vorkommenden Um-, Aus- und Nachbildungen u. dgl. vorgenommen; aber wenn man alle diese Umhüllungen und Vermummungen wegräumt, so ist doch am Ende auch hier wieder „des Pudels Kern" — die Grammatik und die neue Manier ist nichts anders als eine verfeinerte Metamorphose der alten grammatischen Methode, ein modern aufgeputztes Zeitkind, welches sich von seiner alten Großmutter nur etwa wie der Pariser Gamin in schwarzem Frack und Glacehandschuhen vom gemeinen Gamin unterscheidet.

Bekanntlich ist diese Manier von einem großen Theil der Lehrerwelt mit solchem Enthusiasmus begrüßt worden, daß Einem

jeder Zweifel daran, daß in ihr das Heil des Sprachunterrichts entdeckt sei, fast vergehen sollte. Manche sind in dem Besitz des neuen Fundes so selig, daß sie der Meinung sind, es sei nun für ewige Zeiten das Rechte getroffen und daß es fast als Grausamkeit erscheint, sie aus dieser Traumseligkeit zu wecken.*) Unter den hieher gehörigen literarischen Erscheinungen (Mager, Kellner u. s. w.) hat „das Lesebuch, als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache" von Otto besonders Aufsehen gemacht. Ihm sind die „Musterstücke, als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache" von G. A. Riecke, nebst der „Anleitung zur methodischen Behandlung" derselben nachgefolgt. Da diese der Natur der Sache nach die Aufmerksamkeit württembergischer Lehrer besonders in Anspruch nehmen, so erlauben wir uns, sie einer näheren Betrachtung zu unterwerfen.

Ganz einverstanden sind wir mit Hrn. Riecke, wenn er „den Sprachinhalt, nicht die Sprachform für das Fundament und den Mittelpunkt des Sprachunterrichts in Volksschulen" erklärt, ja wir bezeichnen gerade die Erkenntniß, welche neuestens unter den Sprachunterrichts-Methodikern den Ruf erzeugt hat: mehr Inhalt, weniger Form! als den eigentlichen Fortschritt und Gewinn, dessen die Sprachunterrichtsmethode sich zu erfreuen gehabt hat. Richtig sagt Riecke, die nach Wurstschen Grundsätzen entworfenen Sprachdenklehren und Lesebücher hätten ungeachtet der großen Masse von Sprachstoff, den sie geben, ja selbst wenn sie noch viel mehr geben würden, doch eigentlich gar keinen; sie wählen ihren Stoff nicht um sein selbst willen, sondern nur mit Rücksicht auf ihre Formzwecke und man könnte daher an seine Stelle ebensogut einen andern, einen an sich werthlosen, ja unrichtigen und verwerflichen setzen, ohne daß der Zweck selbst

*) Wer ein Muster eines solchen methodenseligen Lehrers kennen lernen will, den verweisen wir auf die Sächs. Schulzeitung 1847. Nr. 31. S. 485 ff. Hier beschreibt ein Lehrer die ganz einfache Sache, wie sich seine Methode bis zum modernen Lesebuch und dessen analytischer Behandlung fortentwickelt hat, in so überschwänglich bombastischer Weise, daß man sich des mitleidigen Lächelns über den armen Mann nicht erwehren kann, andrerseits aber auch von der sich brüstenden Anmaßung bei so großer innerlicher Hohlheit angewidert wird.

irgend alterirt würde. Setzt also die neue Manier ihren Hauptvorzug darein, daß sie dem Inhalt sein Recht im Sprachunterricht widerfahren lasse, so werden wir die Frage aufwerfen dürfen und müssen: läßt sie ihm auch sein volles Recht widerfahren? denn ein halbes Recht ist doch eigentlich nicht das rechte Recht. Es ist nun nicht zu läugnen, daß sie ihm mehr Recht widerfahren läßt. Dazu rechnen wir einmal das, daß sie statt bloßer dem Inhalt nach unzusammenhängender, abgerissener Sätze ganze zusammenhängende Lesestücke gibt und dann daß sie dem Inhalt eine besondere zergliedernde Betrachtung widmet, um ihn so zum „Verständniß" der Schüler zu bringen. Uns scheint jedoch, daß damit dem Inhalt sein volles Recht noch nicht angethan sei. Um uns hierüber näher zu erklären, müssen wir fragen: was ist denn eigentlich das Recht des Inhalts? Die einfache Antwort lautet: sein Recht ist, daß er von dem Schüler angeeignet, von ihm zum geistigen Eigenthum gemacht werde. Gestaltet sich aber so durch ein Recht auf Seiten des Inhalts eine Pflicht auf Seiten des Schülers, so wird doch wohl auch dem Schüler ein Recht zustehen und hieraus eine Pflicht für den Inhalt abgeleitet werden müssen. Rechte und Pflichten bedingen sich ja immer gegenseitig und wo daher das Recht der einen Seite nicht respectirt wird, da hebt sich auch das Recht der andern von selbst auf. Wir behaupten nun: die neuere Methode läßt zwar dem Inhalt, aber nicht dem Schüler sein Recht widerfahren und dadurch verliert auch der Inhalt sein Recht wieder.

Das Recht des Inhalts wird nämlich nach dem Ebengesagten bestimmt und begrenzt durch das Recht des Schülers. Worin besteht aber dieses? Hat der Schüler die Pflicht, sich den Inhalt anzueignen, so hat er das Recht zu fordern, fürs erste, daß der Inhalt ihm neu (von ihm nicht schon angeeignet oder auf anderem Wege aneigenbar) sei, sodann daß er von ihm angeeignet werden könne, hauptsächlich aber, daß die Aneignung desselben für seine Lebensbestimmung nothwendig sei; denn nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir ja. Sodann hat der Schüler das Recht zu fordern, daß der Inhalt sich ihm auf eine passende Weise darbiete. Das Recht

des Inhalts wird somit in materieller und formeller Hinsicht durch das Recht des Schülers bestimmt und begrenzt.

Prüfen wir nun den Inhalt der „Sprachmusterstücke“ zuerst hinsichtlich ihrer materiellen Berechtigung. Riecke beantwortet die von ihm aufgeworfene Frage: „welcher Stoff soll dem Sprachunterricht zu Grunde gelegt werden?“ folgendermaßen: „im Allgemeinen nur solcher, der ein passendes Bildungsmittel für Kopf und Herz gewährt, im Besondern aus der Natur und der innern und äußern Menschengeschichte genommener Stoff, also aus Religion (im weiteren Sinne das ganze religiöse Gemüthsleben des Menschen, insbesondere des Kindes), Naturbetrachtung und Geschichte.“ Wir halten diese Antwort, wenn sie gleich ins „Besondere“ eingeht, doch für viel zu allgemein und müssen darum behaupten, daß der diesen Grundsätzen gemäß den „Sprachmusterstücken“ einverleibte Stoff ein unpassender und somit unberechtigter sei. Dieß behaupten wir,

1. weil der gegebene Stoff dem Kinde zum Theil nicht neu, also von ihm bereits früher angeeignet ist oder auf anderem Wege ebensogut angeeignet werden kann und ohne besondere künstliche Unterrichtshilfe wirklich angeeignet wird. Dieß ist z. B. gleich beim ersten Sprachmusterstück „die vier Jahreszeiten“ der Fall, wo es heißt: „die Wiese grünt, der Vogel baut, der Kukuk ruft, der Morgen thaut, das Veilchen blüht, die Rebe weint, der Obstbaum prangt, der Storch erscheint“ u. s. w. Wir können es unmöglich als Aufgabe der Schule erkennen, diese Dinge zu lehren, die sich ja den Kindern durch die Erfahrung außer der Schule sattsam aufdrängen und unstreitig bereits aufgedrängt haben.

2. Weil die Schüler den gegebenen Stoff zum Theil sich nicht aneignen können. Stoff „aus Religion, aus der Natur, aus der Geschichte“ liegt ihnen vor, also zerstreute, abgerissene Glieder eines Ganzen, die unter sich in keinem Zusammenhang stehen. Die einzelnen Lesestücke stehen hier ebenso abgerissen da, wie in den „Wurstschen Sprachdenklehren“ die einzelnen Sätze. Das Einzelne, Isolirte ist immer unverständlich und unvermögend, wahren Bildungsgewinn zu gewähren; nur aus der Erkenntniß des Ganzen erwächst das Verständniß des Einzelnen. Nun ist zwar allerdings die Erkenntniß des Ganzen

nicht möglich vor der Kenntniß des Einzelnen, sonst müßte ja der Unterricht beim Schüler immer die Wissenschaft des Fachs voraussetzen; dagegen wird aus der angeführten Wahrheit für allen Unterricht die Regel sich ergeben, er müsse so eingerichtet sein, daß der Schüler mit der Erkenntniß des Einzelnen in der Erkenntniß des Ganzen immer mehr fortschreite und so auch ein immer vollkommeneres Verständniß des Einzelnen in ihm sich entfalte. Ist diese Regel richtig, so ergibt sich daraus von selbst, daß Mittheilung einzelner abgerissener Kenntnisse, ohne daß man auf Erkenntniß eines größeren Ganzen hinarbeitet, für die Gewinnung wahrer Bildung werthlos ist. Es sind dieß die sogenannten „gemeinnützigen" Kenntnisse und diese sollte man besser keinnützige nennen.

3. Vor Allem aber halten wir den gewählten Stoff darum für unberechtigt, weil seine Aneignung durch den Schüler für die Lebensbestimmung desselben nicht nothwendig ist. Die Geschichten, Fabeln u. dgl. der „Musterstücke" sind alle recht artig; aber ist ihr Inhalt von der Art, daß der Schüler ihn sich aneignen muß, um seiner Lebensbestimmung zu genügen? Kann er nicht ein recht guter Christ, ein ganz guter Deutscher u. s. f. werden, ohne von all dem, was in den „Musterstücken" steht, auch nur eine Sylbe zu wissen? Könnte man nicht an die Stelle derselben ebensogut andere „Musterstücke" setzen, ohne daß der Zweck des Büchleins irgend alterirt würde? Gilt also nicht von dem Inhalt auch des Riecke'schen Lesebüchleins, was Riecke (s. oben) von den Wurst'schen ganz richtig bemerkt, daß nämlich der Sprachstoff desselben ziemlich indifferent ist? Und erklärt sich hieraus nicht die Thatsache, daß jedes neu erscheinende Lesebuch bis auf Weniges, was allmälig in allen Lesebüchern stehender Artikel wird, wieder einen andern Inhalt bringt? So könnte es nicht sein, wenn die neuere Sprachunterrichtsmanier den Schüler zu seinem Recht kommen ließe. Es fehlt bei der Auswahl des Stoffs für die Sprachlesebücher fast ganz an einem leitenden Prinzip. Die ganz allgemeine Phrase: „der Stoff soll bildend sein für Kopf und Herz," ist Alles, was man dabei denkt. Wie unendlich vieles gibt es aber, was für einen menschlichen Kopf und für ein menschlich Herz bildend ist! Und wer vermöchte aus all diesem Bildenden das wirklich Bildendste herauszulesen?

Der Lesebuchverfasser wird somit eben bei der Wahl des Stoffes seinen zufälligen Geschmack und seine zufällige Einsicht, seine eben so zufällige Bekanntschaft mit der Literatur und die ihm zufällig zu Gebot stehenden literarischen Hilfsmittel entscheiden lassen. Und somit ist bei der Abfassung unserer Lesebücher, wenn wir die Sache bei Licht besehen, eben der Zufall das leitende Prinzip. Ist das unserer aufgeklärten Pädagogik würdig?

Der Stoff des Sprachunterrichts wird nur dann ein berechtigter sein, wenn er ein solcher ist, der sich mit Nothwendigkeit aus dem Zweck der Schule ergibt und somit dem Bedürfniß des Schülers entspricht. Oder soll der Sprachunterricht allein diesem Zweck nicht untergeordnet sein? Was ist aber der Zweck der Schule? Ist er nicht „Bildung von Kopf und Herz?" Ja wohl, aber wo soll denn die Bildung hinaus, rechts oder links, rückwärts oder vorwärts, aufwärts oder abwärts? Man muß doch ein Bildungs*ziel*, ein Bildungsideal haben. Wie könnte aber die christliche Volksschule ein anderes Ziel haben, als ihre Schüler zu Christen und zu Deutschen zu bilden? Und wie könnte sie ihre Aufgabe in etwas Anderem als darin erblicken, den Grund zu dieser christlich-deutschen Bildung in ihren Zöglingen zu legen? Wird sie sich hiezu solcher Bildungsmittel bedienen, die etwa *auch* ein wenn auch noch so schwaches Moment für diese Bildung in sich tragen? Wird sie nicht vielmehr das auswählen, was *wesentlich* jene Bildung bedingt und sie mit innerer Nothwendigkeit herbeiführt? Doch brechen wir diese Erörterung, auf die wir später wieder zurückkommen werden, hier ab und bemerken nur noch, daß es von selbst klar sein dürfte, daß der Inhalt unserer Lesebücher dem eben angegebenen Canon ganz und gar nicht entspricht.

Fragen wir nun für's zweite nach der formellen Berechtigung des Inhalts der Sprachmusterstücke, d. h. nach der Art und Weise, wie derselbe laut der beigegebenen „Anleitung" behandelt werden soll; so treten uns wieder zwei Beziehungen entgegen, nach welchen wir diese Behandlung zu prüfen haben, die materielle und die formelle.

Ehe wir jedoch auf diese Prüfung eingehen, müssen wir eine Bemerkung vorausschicken. Der Zweck der Behandlung wird doch wohl der sein müssen, den Inhalt dem Kinde interessant

und lieb zu machen, und so es zur Assimilation desselben und zum Verständniß anzuregen und zu befähigen. Vergegenwärtigen wir uns nun die einzelnen Momente der Behandlung. Vorlesen, Nachlesen, Vorerzählen, Nacherzählen, Abfragen, Hervorhebung, Zusammenstellung, Beurtheilung der Worte und Handlungen der in der Erzählung erwähnten Personen, Entwicklung der Moral der Parabel, Aufsuchung weiterer Wahrheiten, die sich aus der Erzählung ergeben, Entwicklung einzelner Begriffe, besonders sinnverwandter, gedrängte Inhaltsangabe, Auswendiglernen, Auswendigrecitiren, Auswendigaufschreiben der Erzählung, dann grammatische Zergliederung der einzelnen Sätze, Durchgehen des Stücks zum Behuf der Regeln für die Satzzeichenlehre, zum Behuf der Angabe der Wortarten, zum Behuf der Einsicht in die Bedeutung der Ableitungssylben, Aufsuchen der abgeleiteten Wörter und Bildung ihrer Wortfamilien, Benützung des Stücks für die Rechtschreibung, verschiedene Veränderungen des Stücks in Beziehung auf Wahl der Wörter, Wortfolge, Bildung der Sätze, Redeweise, oder auch in Beziehung auf die ganze äußere Darstellungsform, Vervollständigung durch Zusätze und Erläuterungen, Nachbildungen einzelner Sätze und des ganzen Stücks*) — wie oft muß das Kind im Lauf aller dieser Operationen, die Wochen, ja Monate erfordern, die nämlichen Gedanken, Wörter und Sätze immer und immer wieder denken, lesen, sprechen, schreiben und hören! Ist diese Behandlung nicht ganz wie dazu gemacht, das Kind zu langweilen, ihm alles Interesse an der Sache zu benehmen, Ekel und Ueberdruß in ihm zu erregen, ja am Ende, statt zum Verständniß, es dahin zu bringen, daß es gar nicht mehr weiß, wo ihm der Kopf steht und von was die Rede ist? Muß dieses ins Unendliche gehende Zerhacken und Zerpflücken nicht zur Folge haben, daß das Kind die Totalanschauung, den Eindruck des Ganzen am Ende ganz verloren

*) Otto hat folgende Uebungen: 1) mündliches Vor- und Nacherzählen, 2) schriftliches Nacherzählen, 3) Zergliederung der Rede nach Satzgegenstand und Satzaussage, 4) weitere Einführung in das Verständniß durch logische Fragen, 5) Lesevortrag, 6) Memoriren des Stücks und freier Vortrag, 7) Orthographie, 8) wörtlich getreues Niederschreiben des memorirten Stückes aus dem Gedächtnisse, 9) Redeübungen und Nachbildungen, 10) Vergleichungen.

hat? Welch ein Schrecken muß es überfallen, wenn, nachdem das Musterstück aber und abermals durchgegangen ist, nun das Wort ertönt (Anleitung S. 69): „Wir wollen nun noch einmal unser Lesestück durchgehen, um die Bedeutung der einzelnen Wörter" u. s. w. Ja, wenn die Kinder aus freier Liebe zum Gegenstand immer und immer wieder auf dasselbe Lesestück zurückkämen; wenn seine Schönheit sie so anzöge, daß sie nicht ruhten, bis sie es ganz inwendig gelernt hätten: wer würde eine solche Erscheinung nicht mit Freuden begrüßen? Aber wer wird uns glauben machen, daß eine solche Liebe mit der zwangsmäßig immer und immer neu sich wiederholenden Vornahme eines und desselben Stücks vereinbar sei; ja müßte nicht, wenn sie da wäre, am Ende Haß und Ekel an die Stelle der Liebe treten?

Gehen wir nun auf die nähere Prüfung der sachlichen Behandlung unserer Lesestücke ein, so könnten wir gleich von vorn herein fragen: warum so viele Mühe und Plage, warum all das Vorlesen und Nachlesen, Vorerzählen und Nacherzählen, Abfragen, wozu das immer wieder neue Durchsprechen des Inhalts in logischer, grammatischer, onomatischer, synonymischer Beziehung, wozu all das Um-, Aus- und Nachbilden, wozu das Auswendiglernen, Auswendigrecitiren, Auswendigaufschreiben und was dergleichen mehr ist, um mit all dem am Ende nichts zu erreichen, als daß der Schüler sich einen Stoff angeeignet hat, dessen Aneignung, wie man selbst zugeben muß, für ihn nicht nothwendig ist, und wenn auch nothwendig, doch ohne all dieses Zergliedern, Zerpflücken, Zerhacken gar wohl möglich ist? Stehen hier nicht die aufgewendeten Mittel in einem schreienden Mißverhältniß zum Zweck? ist hier nicht „im eigentlichen Sinn viel Geschrei und wenig Wolle?" Wird man uns bereden, daß es bei all diesen Operationen in Wahrheit nur auf den Inhalt und seine Aneignung abgesehen, daß er der eigentliche Zweck sei? Werden wir nicht vielmehr auf den Gedanken kommen müssen, das alles seien nur Vermummungen, unter welchen man den eigentlichen Zweck, den man sich selbst und Andern nicht recht gestehen mag, verstecken will? Man möchte nämlich im Gegensatz gegen jene Sprachunterrichtsmanier, welche nur „Formzwecke" im Auge hat, eine andere geltend machen, bei welcher der Inhalt zu seinem Recht kommen soll. Man ist daher, will man

sich nicht selbst auf den Mund schlagen, genöthigt, sich auch mit dem Inhalt abzugeben. Man muß aber doch auf der andern Seite wieder zugeben, daß der gewählte Inhalt an sich indifferent und seine Aneignung an sich nicht nothwendig sei (ein Zugeständniß, das schwerlich wird verweigert werden können); so ist klar, daß der Inhalt nicht um seiner selbst willen da ist und nicht um seiner selbst willen mit so vieler Sorgfalt behandelt wird, daß er also doch wieder Nebensache ist, wie bei Wurst und dem „Heer seiner Nachtreter." Auf was anders kann es somit abgesehen sein, als auf die Form? Aus welchem andern Grund kann das Lesestück gewählt sein, als um seiner mustergiltigen Sprachform willen? Was anderes kann der Zweck der Behandlung desselben sein, als die Aneignung dieser mustergiltigen Sprachform?

Doch setzen wir auch die materielle Berechtigung des Inhalts, d. h. seine Nothwendigkeit für den Volksschüler als erwiesen voraus — allerdings können wir nicht läugnen, daß jede einzelne der Uebungen, durch welche derselbe zum geistigen Eigenthum des Schülers gemacht werden soll, an sich ersprießlich sein und in einem gegebenen Fall mit Nutzen angewendet werden kann; aber daß ihre Anwendung bei den Sprachmusterstücken sehr übertrieben wird, kann eben so wenig geläugnet werden. Daß aber jede Uebertreibung schädlich ist, ist bekannt. Die Uebertreibung liegt nicht bloß darin, daß jede der Uebungen bei jedem Musterstück angewendet wird, sondern auch darin, daß jede einzeln übertrieben angewendet wird. Dieß gilt namentlich von den rein logischen Operationen. Hier spielt offenbar der Grundsatz jener seit der philanthropischen Zeit so weit verbreiteten pädagogischen Meinung eine große Rolle, daß das Verständniß einer Sache wesentlich abhänge von der logischen Verstandesoperation, daß man einen Gedanken nicht verstehen könne, ohne sein logisches Gerippe zergliedert und sich deutlich gemacht zu haben, während es doch klar ist, daß ich dem logischen Gedankengang eines Andern in allen seinen Wendungen und Schattirungen gefolgt sein kann, ohne es doch zu einem Verständniß der Sache oder des Gedankens selbst gebracht zu haben. Das reale Verständniß ist etwas anderes als das logische, und mit dem letzteren keineswegs nothwendig gegeben, ja ohne dasselbe mög-

lich. So gewiß dieß ist, so gewiß es ferner ist, daß das reale Verständniß für wahre Bildung die Hauptsache bleibt, so gewiß es endlich ist, daß dieses reale Verständniß, welches in nichts anderem, als in der klaren und deutlichen innern Anschauung besteht, der Entwicklungsstufe des Kindes vorzugsweise entspricht; so gewiß ist es, daß von der logischen Zergliederung nur ein vorsichtiger und sparsamer Gebrauch gemacht werden darf. Was für traurige Früchte hat uns diese einseitige Verstandesbildung nicht schon getragen! Wie hat sie ein Geschlecht herangezogen, welches der Sachen Meister zu sein meint, ohne sie auch nur an der Oberfläche berührt zu haben, welches mit seinem seichten, dünkelhaften Räsonnement die ganze objektiv reale Welt knebeln zu können sich erdreistet! Werden wir es also zweckmäßig finden, wenn man uns zumuthet, eine an und für sich ganz verständliche Erzählung und dergleichen den Kindern ausführlich nach ihrem ganzen logischen Bau und Gerippe zu zergliedern und daran die Categorien von Mittel und Zweck, von Ursache und Wirkung und was dergleichen mehr ist, des Breiten zu erörtern? Werden wir uns weiß machen lassen, daß davon das reale Verständniß abhängig sei? Oder wie, wer könnte uns arme Menschen genugsam beklagen, wenn wir die Gedanken eines andern nicht zu verstehen oder unsere eigenen nicht auszudrücken vermöchten, ohne uns aller der logischen Distinctionen, Restrictionen, Associationen, Conclusionen u. s. w. *bewußt* zu sein, die dabei im Spiel sind? Man würde uns mißverstehen, wenn man uns die Meinung unterschöbe, daß dahin abzielende Uebungen unter allen Umständen zu unterlassen seien. Wir sprechen bloß gegen den Luxus, welcher mit dergleichen Artikeln so gerne getrieben wird, gegen den Mißbrauch, der der Logik *überall* den ersten Rang unter den Mitteln zum Verständniß anweist. Wo das reale Verständniß durch das logische befördert werden kann, werden auch wir es hervorzubringen nicht unterlassen. — Was werden wir aber dazu sagen, wenn (Anl. S. 51) der Lehrer bei dem poetischen Stück „der Morgen" ausführt, der Verfasser habe einen *Zweck* gehabt, den Zweck, die Empfindung der Freude und Lust auch in andern zu erwecken, daß er daher nichts in seine Beschreibung aufgenommen habe, was diesem Zweck nicht diente („er *wollte* nur das wahrnehmen, was seinem Zweck dienen konnte"), und wenn dann an

jedem einzelnen Gedanken aufgezeigt wird, in wiefern er diesem Zweck diene? Wird nicht so die schöne Blume im eigentlichen Sinn zerpflückt? Wird nicht so alle poetische Naturanschauung zernichtet? Müssen so nicht die Kinder mitten in ihrer gefühlvollen Hingabe an die Natur von der kalten Verstandesreflexion überfallen werden? Wird nicht so die receptive Haltung des Geistes, das innige, sinnige Schweigen grausam zerstört? Werden auf der andern Seite die Kinder nicht dadurch angeleitet, poetische Anschauungen und Eindrücke in sich zu erkünsteln und zu affectiren? Was nützt es dafür, wenn dann Ausrufungen eingeschaltet werden, wie: „wer freut sich nicht am harmlosen Gesang der muntern Vögelchen?" „wie schön spiegelt sich die Sonne" u. s. w. Wir können nicht umhin, hier C. v. Raumers *) Wort anzuführen: „Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz. In dieser ersten paradiesischen Freude regt sich im Keime die Ahnung einer befreundeten Geisterwelt, deren Geheimnisse auch das längste, thätigste wissenschaftliche Leben nicht enthüllt und faßt. Aber die meisten Lehrer zerstören durch Zersplitterung der einfachen Natureindrücke gewaltsam selbst Kindern diese früheste Lebensfreude, den Zauber der vor Augen liegenden Märchenwelt."

Gehen wir nun zur Prüfung der formellen Behandlung der „Sprachmusterstücke" über. Hier wird die Lehre von der Satzbildung nebst der Satzzeichnung, die Wort- und Lautlehre nebst der Rechtschreibung und endlich Veränderungen und Nachbildungen vorgenommen. Daß die sachliche Behandlung der Musterstücke im Grund ihren eigentlichen Zweck in der Form habe, ist oben nachgewiesen worden. Hier nun aber, bei der formellen Behandlung, übt die Form vollends ihre unbedingte Herrschaft, und der Inhalt tritt ganz in den Hintergrund. Der Inhalt erscheint bloß als „Folie der Sprachform," und der letzte Zweck ist — Grammatik zu lehren. In dieser Beziehung ist das Geständniß (Anl. S. 129) schlagend, die Erzählung 1. Abth. Nr. 5. sei „augenscheinlich zum Behuf des Unterrichts gemacht und der leichtern grammatischen Verständlichkeit halber in lauter

*) Geschichte der Pädagogik. III. 1. S. 150.

möglichst kurze, einfache Sätze gekleidet." Der Schüler soll durch sie „1. mit den wesentlichsten Eigenthümlichkeiten einer Erzählung nach Zweck, Anlage und Ausdrucksweise bekannt werden; 2. er soll die einfachsten Arten von Satzverbindungen kennen lernen, ehe er in den folgenden Stücken mit den schwierigeren nach und nach bekannt gemacht werden muß. In ersterer Hinsicht ist es namentlich der Gebrauch der Mitvergangenheit (Imperfect), in letzterer die einfachste Art von Satzgefügen, was zu dem in den vorhergehenden Stücken Gelernten neu hinzutritt." Kann man es unumwundener aussprechen, als es hier geschieht, daß der Inhalt bloß um der Form willen da sei. Aber auch, wenn wir dieses Geständniß nicht hätten, müßte uns ein Blick in den Gang, den die Anleitung nimmt, überzeugen, daß die Grammatik der rothe Faden ist, an dem sich der Unterricht fortspinnt. Ist das erste Stück der ersten Abtheilung nicht dazu gemacht, um an ihm die Hauptsatzglieder und die Hauptwortarten, das zweite, um Ergänzung und nähere Bestimmung der Hauptsatzglieder und die neue Wortart der Eigenschaftswörter kennen zu lehren? Sofort wird dann weiter an jedem folgenden Stück ein neues Stück der Grammatik zur Anschauung gebracht und eingeprägt. So nacheinander die verschiedenen Aussageweisen, das Zahlverhältniß des Subjects, einfacher, erweiterter, zusammengezogener Satz, Satzverbindung, Satzgefüge, Abwandlung der Zeitwörter u. s. w. Zwar will Riecke es nicht recht Wort haben, daß sein Unterricht ein grammatischer oder grammatisirender sei. Er vindizirt deßhalb dem grammatischen Unterricht zwei Eigenthümlichkeiten, einmal, daß er „von der Form der Sprache ausgehe und dieselbe zum unmittelbaren Gegenstand des Nachdenkens, des Prüfens machen lehre," sodann, daß er, „indem er dieses in streng wissenschaftlicher synthetischer Weise thue, die Sprachform als ein vollständiges, zusammenhängendes organisches Ganze vor dem Schüler aufsteigen lasse." Es wird jedoch nicht schwer sein, nachzuweisen, daß sein Unterricht ein grammatischer oder grammatisirender sei. Daß die erste von ihm für den grammatischen Unterricht beanspruchte Eigenthümlichkeit seinem Unterricht zukomme, haben wir bereits nachgewiesen. Was sodann die zweite betrifft, so haben wir gleichfalls so eben gezeigt, wie seine Anleitung in allmälig fortschreitender synthetischer Weise die einzelnen Stücke der

Sprachform zum Bewußtsein des Schülers zu bringen sucht, um so nach und nach ein zusammenhängendes, organisches Ganze vor ihm aufsteigen zu lassen. Seinem Unterricht liegt das System der Grammatik als leitendes Prinzip eben so gut zum Grund, wie z. B. dem Wurst'schen. Die größere oder geringere „Vollständigkeit," so wie die mehr oder weniger „streng wissenschaftliche Weise" thut hier nichts zur Sache. Beides begründet keinen spezifischen, sondern bloß einen Gradunterschied. In der That, wenn man aus dem Riecke'schen Sprachunterricht den grammatischen Kern herausschält und ihn von den Schalen und Zuthaten, unter denen er versteckt ist, befreit, so weiß ich keinen wesentlichen Unterschied zwischen ihm und dem Wurst'schen zu finden, als den, daß Wurst sich bei der Aufeinanderfolge, in welcher er die einzelnen grammatischen Bestimmungen zum Bewußtsein zu bringen sucht, sich streng an den Faden des Systems hält, Riecke aber sich hierin mehr Freiheit erlaubt. Wir bleiben also bei dieser neuen Manier im Ganzen auf dem alten Fleck, auf dem Boden der Grammatik. Ja es dürfte die Frage sein, ob nicht, wenn man nun einmal Grammatik treiben will, die Wurst'sche, von Stern bedeutend verbesserte Manier den Vorzug vor der Riecke'schen verdient. Jedenfalls dürfte kein Grund zu der von Riecke gegen Stern gekehrten Polemik abzusehen sein, um so weniger, als ja auch Stern mit der grammatischen Synthese die logisch-grammatische Analyse verbindet, auf welche Riecke den Hauptvorzug seiner Manier gründet, nur daß Stern Synthese und Analyse an verschiedenem Stoff, jene an den im ersten Theil seiner Lesebücher enthaltenen Satzbeispielen, diese an den im zweiten Theil enthaltenen Lesestücken vornimmt, während Riecke sich zu beidem eines und desselben Stoffes bedient.

Fragen wir nun aber nach der Berechtigung der Grammatik in der Volksschule, so scheint uns die Frage nicht die zu sein, ob viel oder wenig Grammatik, sondern vielmehr, ob überhaupt Grammatik oder nicht. Und da sagen wir, wenn gleich die Grammatik ein „animal superbum" ist, ohne Bedenken: gar keine Grammatik, und sind der Meinung, daß im Sprachunterricht der Volksschule so lange kein Heil sein wird, als bis er die alten, bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. Man mißverstehe uns

nicht. Wir wollen nicht alle und jede Beschäftigung mit der Sprachform aus der Volksschule verbannt wissen, wir verwerfen nur die grammatikalische, d. h. diejenige, bei welcher der Inhalt nicht in seinem Recht bleibt, sondern sich bloß zur „Folie der Sprachform" hergeben muß, während die Erkenntniß der letzteren letzter Zweck ist.

Daß grammatikalischer Unterricht in der Muttersprache in die deutsche Volksschule eingeführt worden ist, ist gewiß kein Griff, bei welchem gesunder pädagogischer Takt und richtige Einsicht in die Natur der Sache gewaltet hat. Die deutsche Volksschule hat dabei ohne weiteres Nachdenken die lateinische Schule zu ihrem Muster genommen und den Schluß gemacht: muß die fremde lateinische Sprache auf grammatikalischem Wege gelehrt werden, so ist dieß die beste Art und Weise, auch die Muttersprache zu lehren. Daß dieser Schluß nicht logisch nothwendig ist, ist klar. Unterricht in der Muttersprache ist etwas ganz anderes, als Unterricht in einer fremden Sprache, weil der Schüler zur Muttersprache von vorn herein in einem ganz andern Verhältniß steht, als zur fremden Sprache. Diese ist ihm fremd, jene dagegen bereits bekannt und in ihren Formen geläufig. Er deklinirt, er conjugirt in seiner Muttersprache, er bildet Sätze mit Subjekt, Prädikat und allen andern Satzgliedern, er fügt Sätze zusammen u. dergl. Wozu ihn also ein alle Deklinations- und Conjugationsformen enthaltendes Schema auswendig lernen lassen? wozu ihm ein ins Einzelne gegliedertes Schema des Satz- und Periodenbaus eintrichtern? Ist das für ihn nicht eitle Plage? Oder wie, wenn Jemand von Jugend auf in einem großen Park einheimisch geworden ist, und alle die verschlungenen, sich zertheilenden und durchkreuzenden Wege und Gänge so kennt, daß er sich ohne Mühe überall zurechtfindet, was wird er denken, wenn ihm Einer einen Plan des Parks bringt und ihm denselben erklären will, damit er sich ja nicht verirre? Er wird zwar vielleicht zugeben, daß er es noch nie zu einer solchen zusammenfassenden Anschauung des Plans in seinem Kopf gebracht habe; dennoch wird er sich den angebotenen Unterricht schön verbitten, weil ja der damit beabsichtigte Zweck bei ihm bereits erreicht sei. Dagegen wird es einem Fremden, der den Park kennen lernen will, sehr erwünscht und von Nutzen sein, wenn er mit dem Plan

in der Hand sich in den Anlagen des Parks ergeht. In der Thay, die Grammatik der Muttersprache ist für den Volksschüler mehr Fessel und Hemmniß, als Förderung, wie ja auch der Lateinschüler sich nur unsicher in der fremden Sprache bewegt, so lange er noch am Gängelbande der Grammatik einhergeht und den Tag herbeisehnen wird, wo er, wenn es ihm überhaupt je möglich wird, ohne dieser Krücke mehr zu bedürfen, sich bei seinen Produktionen dem ihm einwohnenden Sprachgeist getrost in die Arme werfen kann. Aber, wirft man uns ein, der Volksschüler ist seiner Muttersprache noch nicht vollkommen Meister, er macht noch viele Fehler gegen die Grammatik; eben nun, damit er diese Fehler vermeiden lerne, bringen wir ihm die Regeln zum Bewußtsein, nach welchen er sich zu richten hat. Ich antworte: wenn ein Lateinschüler zwar wohl noch Fehler in der Syntax, dagegen aber keine mehr in der Deklination und Conjugation machen würde, wer in aller Welt ließe ihn die Deklinations- und Conjugations-Schemata auswendig lernen, gesetzt auch, er wäre nicht im Stande, sie so herzusagen, wie sie in der Grammatik stehen? So nun meine ich auch: lasset die Kinder mit der Grammatik ihrer Muttersprache ungeschoren, wenn sie keine Fehler dagegen machen, und der Fälle, wo sie nicht fehlen, sind ja doch jedenfalls bei den Kindern, die ihr Grammatik lehren wollet, mehr als der Fälle, wo sie fehlen; machen sie aber Fehler, nun denn saget ihnen die Regel, wenn ihr es nicht vorziehet, ihnen bloß zu sagen: man sagt nicht so, sondern so. Wer die fremde Sprache lernen will, muß ihre Grammatik und zwar vollständig lernen, weil er ohne das immer und überall Fehler gegen sie machen würde. Ihr möget euch immerhin auf die Erfolge eures grammatikalischen Sprachunterrichts berufen. Sie machen euch regelrechte Aufsätzchen ganz nach Vorschrift, beschreiben euch z. B. die vier Jahreszeiten je in 8 Sätzen, je mit Subject und Thätigkeitsaussage (Anl. S. 26) ganz nach dem Musterstück „die vier Jahreszeiten," liefern euch nach dem Musterstück „der Morgen" eine Beschreibung des „Abends" in „zehn einfachen Sätzen," worunter vier ganz einfach, die übrigen durch ein Eigenschaftswort und eine Bestimmung der Aussage erweitert sind (Anl. S. 67), machen euch eine Erzählung mit der Ueberschrift: „die wachsamen Gänse," welche ganz und gar „in die vorgeschriebene

Form" der Erzählung „gegossen" ist, die die Ueberschrift führt: „der treue Hund," und „nach derselben im Einzelnen zugeschnitten" ist (Anl. S. 146 ff.) u. dergl. m. Sind das aber mehr, als „höchstens Paradepferde und Paradereiter"? Könnet ihr läugnen, daß ein solcher Unterricht mehr auf augenblickliche Erfolge hinarbeitet, statt daß ihr zukünftige auf die richtige Weise vorbereiten solltet, daß ihr schneiden wollt, wo ihr noch nicht gesäet habt? Was das Ziel der Sprachbildung sein soll, die schöne Form, das wollt ihr am Anfang schon haben. Statt die Zeit zu erwarten, wo die reife Frucht von selbst vom Baum fällt, wollet ihr sie durch künstliche Mittel verfrühen. Kann diese Verfrühung von guten Folgen für die geistige Bildung eurer Schüler sein? Werden sie nicht, wenn ihnen das, was nur Frucht des reiferen Alters sein kann, so ohne Mühe in den Schoß fällt, sich der Arbeit der Jugend überhoben glauben? werden sie nicht, statt am Inhalt ihre Kraft zu üben und ihn zu erschöpfen, in der Form ihr Genüge finden und so aufgeblasene Formmenschen werden, die ihre Formgewandtheit für wahre Bildung halten? Und dann, was ist die andere Seite dieser Formgewandtheit, was anders als Formsklaverei und Pedanterie, welche eben so wenig fähig ist, es zu einem frischen, eigenthümlichen Gepräge in Gedanken, Ausdruck und Styl zu bringen, als sie einen Sinn dafür hat, die Eigenthümlichkeit und Originalität fremder Sprachweise zu würdigen. Die zahmen, glatten, runden „Musterstücke," nach denen sie geschult worden ist, werden ihr der Maßstab sein, an welchem sie die Classicität der ganzen Literatur alter und neuer Zeit mißt. Wie mancher ferngesunde Kraftsprosse an der Sprache unserer Luthersbibel und unserer alten Liederdichter muß da unbarmherzig unter die englische Scheere fallen! Wie häßlich müssen den rundabgeschliffenen „Musterstücken" gegenüber alle eckigen und scharfkantigen Crystallformen erscheinen!

Der grammatische Sprachunterricht beabsichtigt, dem Kind eine Einsicht in den logischen Mechanismus der Sprache dadurch zu geben, daß er ihm diesen Mechanismus zerlegt und ihm zeigt, wie man ihn wieder zusammensetzt. Aber dieser logische Mechanismus ist eben eine Abstraction von der Sprache, nicht die Sprache selbst. Die Sprache ist kein Mechanismus, sie ist ein Organismus, ein Leben, und so wenig ich dadurch, daß ich vor

den Augen des Kindes eine Pflanze oder ein Thier anatomisch zergliedere, es lehre, eine Pflanze oder ein Thier zu machen, so wenig lehre ich das Kind die Sprache durch jene Zergliederung ihres Mechanismus, ich zerstöre dadurch vielmehr den frischen, unmittelbaren Eindruck, den sie auf das Kind macht. Die grammatische Behandlung der Muttersprache liegt ganz über dem Horizont, welcher dem Alter der Schüler der Volksschule zukommt. Sie leitet sie zur Reflexion über die Muttersprache an, setzt also ein Verhältniß zur Muttersprache voraus, bei welchem sie in solchem Grade etwas Innerliches und zum geistigen Eigenthum geworden ist, daß man sich auch wieder aus ihr herauszuversetzen, sich über sie zu erheben und sie sich zu objectiviren im Stande ist. Dieß ist beim Volksschüler noch nicht der Fall, ihm ist die Sprache noch nicht in solchem Grade etwas Innerliches geworden; er steht noch ganz auf der Stufe der unmittelbaren Aneignung des Gegebenen und wird nur zum Schaden seiner eigenen Bildung diese Stufe überspringen. Man wende nicht ein, so dürfte man Kinder vor dem vierzehnten Jahr auch nicht lateinische Grammatik lehren. Man übersieht bei dieser Einwendung, daß zwischen der Art von Reflexion, welche dem Kinde beim Erlernen der lateinischen Grammatik zugemuthet wird und zwischen derjenigen, die bei dem Unterricht in der Grammatik der Muttersprache in Anspruch genommen wird, ein wesentlicher Unterschied obwaltet. Mittelst der ersten Art von Reflexion soll sich das Kind in etwas hineinarbeiten, was ihm noch ganz fremd ist, die Richtung derselben geht von außen nach innen, und ist im Grund dieselbe Geistesthätigkeit, welche das Kind bei all seinem Lernen, z. B. beim Religionsunterricht, beim Rechnenlernen, anzuwenden hat. Das Objekt ist hier außer und über dem Kinde und steht als eine Macht vor ihm da, vor der es sich beugen, der es sich unterwerfen muß. Bei der zweiten Art von Reflexion ist das Objekt nichts Fremdes mehr, der Geist ist bereits in dasselbe eingedrungen und bewegt sich nun in der Richtung von innen nach außen, er erhebt sich über das Object und beherrscht es. Daß dieß die Stellung nicht sein kann, in welche die Volksschule ihren Zögling seiner Muttersprache gegenüber bringen darf, leuchtet von selbst ein. Bei diesem muß vor der Hand der Prozeß der Aneignung und Verinnerlichung der Sprache

noch fortgeführt und zu einem gewissen Abschluß gebracht werden, ehe er zur anderen Geistesthätigkeit übergehen kann.

Und welcher Weg soll nun hiebei eingeschlagen werden? Diese Frage führt uns auf den zweiten, positiven Theil unserer Abhandlung. Wir haben im Bisherigen den grammatisch-logischen Weg als völlig ungeeignet gefunden, um die Kinder der Volksschule zur Erlernung ihrer Muttersprache zu führen. Welcher andere bleibt uns nun noch übrig, als der des empirischen Realismus. Dieß ist der Weg, den die Natur mit ihren Zöglingen geht. Sie lehrt dieselben die Muttersprache durch die Sachen und mit den Sachen, sie gibt ihnen beständig Anschauungsunterricht — nicht an Bildern, sondern an der realen Objectivität selbst, und verschmelzt so im Geist des Schülers das Ding und den Namen, Sache und Wort so innig mit einander, daß dieser beide gar nicht gesondert auffaßt, sondern sie stets miteinander und in einander anschaut. Hierin liegt das Geheimniß der staunenswerthen Erfolge, welche diese Sprachlehrerin an ihren Zöglingen erlebt, während sie sich nicht einmal als Sprachlehrerin gebärdet und auf diesen vornehmen Namen gar keinen Anspruch macht; denn sie lehrt ja Sprache, indem sie etwas anderes, die Sachen, lehrt. Oder wer muß nicht darüber staunen, wie geläufig ein wenige Jahre altes Kind sich bereits in seiner Muttersprache bewegt, wie treffend es sich über die Gegenstände seiner geistigen Welt ausdrückt? Warum beachten wir diesen so deutlichen Fingerzeig der Natur nicht? Warum verlassen und stören wir ihren Gang und führen das Kind nicht auf dem von ihr angebahnten Weg weiter fort? Wir beklagen uns, daß wir bei allem Sprachunterricht, den wir treiben, doch Kinder, die mit regem Sprachtrieb in die Schule gekommen sind, stumm die Schule verlassen sehen müssen, stumm nicht bloß in so ferne, als sie über das, was in den verschiedenen Schulfächern gelehrt worden ist, sich gar nicht oder nur sehr mangelhaft auszudrücken vermögen, sondern auch in so fern, als ihre Sprachkraft in Absicht auf den Kreis ihres Lebens außer der Schule abgenommen hat, wenigstens nicht im Verhältniß zu den Jahren gewachsen ist. Woher diese Klage? Gewiß daher, daß wir in unserem Unterricht den Gang der Natur verlassen und die Sprache ohne die Sachen und die Sachen ohne die Sprache gelehrt haben.

Wir wollen zwar nicht alle Schuld der mangelhaften Sprachbildung unserer deutschen Jugend auf die Schule allein werfen, das Leben trägt auch einen Theil derselben. Der Styl, oder besser, die Sprache ist der Mensch. Wir können diesem bekannten Spruch eine umfassendere Anwendung geben und sagen: die Sprache ist das Volk, sie ist Produkt und Reflex des Seins der Nation. Wäre nun unser Volk, was es sein sollte und könnte, ein christlich-deutsches Volk, wäre seine Nationalität in diesem Sinn ausgebildet und würde sie sich in allen Verhältnissen und Zuständen des öffentlichen und häuslichen Lebens ausprägen, welch eine tief innerlich ergreifende Anregung, welchen frischen lebendigen Schwung würden alle edleren Saiten des kindlichen Wesens, insonderheit auch die Sprachkraft erhalten, wie würden die Kinder, von allen Seiten von ächt deutschem Sprachgeist angehaucht und beseelt, von Jugend auf in reiner, edlerer Sprache sich bewegen! Wäre unser Volksleben von höheren Ideen getragen und durchdrungen, lebte in ihm eine Tradition nationaler Poesie und Geschichte, fluthete der Strom christlichen Geistes und Sinnes durch alle seine Glieder, welch eine Empfänglichkeit für höhere Geistes- und somit auch Sprachbildung brächte die Jugend in die Schule mit! Ein anderes Hinderniß allgemeiner Sprachbildung ist sodann auch die Trennung der sogenannten gebildeten Stände vom eigentlichen Volk, welche sich besonders auch darin ausspricht, daß sich jene eine Denk- und Sprachweise angebildet haben, die niemals Eigenthum des Volks werden kann. Und doch muß die Sprachbildung des Volks von den Gebildeten der Nation ausgehen. Hätten unsere Gebildeten eine volksthümliche Denk- und Sprachweise, so würde diese auch auf das Volk übergehen; aber nun ist das eigentliche Volk sich selbst überlassen und seine Sprache so in Verderbniß gerathen. Aber gerade um dieser Uebelstände willen sollte die Schule bei ihren Bestrebungen für die Sprachbildung ihrer Schüler nur um so mehr den allein richtigen Weg der Natur eingeschlagen und festgehalten haben.

Mit dem Eintritt in die Schule treten die Kinder in einen neuen Lebenskreis ein. Sie sollen die Sprache dieses Lebenskreises lernen, das ist ihre Aufgabe, das überhaupt das einzige Ziel des ganzen Schullebens, der ganzen Schularbeit. Man verstehe dieß nicht in beschränktem Sinn. Bildung will die Schule

erzwecken. Was ist aber Bildung, wenn sie nicht diejenige Bestimmtheit des ganzen menschlichen Wesens und Seins ist, bei welcher das Objekt in das Subjekt eingegangen, und in diesem zu derjenigen individuellen harmonischen Einigung gelangt ist, welche die ganze Stellung des Subjects erfordert? Und was ist Sprache anders, als der adäquate Ausdruck dieses harmonischen Seins? Ist also nicht die Sprache, das Wort die Blüthe aller menschlichen Bildung? Was können aber die Kinder in der Schule für eine andere Sprache lernen, als die Sprache der Schule, d. h. die Sprache derjenigen elementarischen Unterrichtsfächer, in deren Erkenntnißkreis die Schule ihre Zöglinge einzuführen hat. Die Sprache kann das Kind nimmermehr lernen, Niemand lehren. Es ist ein Irrthum, der mit die gegenwärtige Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule herbeigeführt hat, daß man die Kinder die Sprache lehren zu müssen glaubte. Daher, daß man meinte, sie über Alles, was ihnen in ihrem späteren Leben möglicher Weise vorkommen konnte, sich ausdrücken lehren zu müssen; daher, daß man eine Menge sogenannten „Sprachstoff" aus allen möglichen poetischen und prosaischen Gebieten in die „Lesebücher" zusammengestoppelt und den Kindern als Speise vorgesetzt hat. Für all das hat das Kind noch keine Empfänglichkeit, weil ihm das unmittelbare Lebensinteresse fehlt, und wo dieses fehlt, da kann auch die Sprachkraft nicht in Anspruch genommen werden, es ist damit nur leeres Stroh gedroschen. Niemand kann die Sprache lernen, selbst Grimm hat sie noch nicht gelernt, selbst alle Jetztlebenden zusammen besitzen sie nicht, nur das gesammte Volk vom ersten Deutschen bis zum letzten, der den jüngsten Tag erleben wird, hat sie. Wie wollen wir einem Kinde zumuthen, sie zu lernen. Es kann immer nur die Sprache des Lebenskreises, in welchem es sich bewegt, lernen. So lernen die Kinder der unteren Stände die Sprache, welche dort herrscht, die der höheren wiederum die unter diesen gebräuchliche.

So sollen sie nun in der Schule die Sprache des Schullebens lernen. Lernen die Kinder diese Sprache, so lernen sie vermöge des organischen Zusammenhangs aller Lebenskreise und Lebensverhältnisse eines Volks auch zugleich die Sprache der Kreise, in welche sie in ihrem künftigen Leben noch übergehen werden, wenigstens erhalten sie dadurch die unerläßliche Vorbe-

reitung dazu, indem sie durch Aneignung jener Sprache sich befähigen, auch die Sprache anderer Kreise sich leicht und schnell anzueignen. Die Sprache der Schule, d. h. der Schulunterrichtsfächer, müssen sie sich aber auf dieselbe Weise zu eigen machen, wie sie sich die Sprache des Lebens angeeignet haben. Diese haben sie sich angeeignet, indem sie die Objecte, die das Leben ihnen darbot, sich aneigneten und in sich aufnahmen. So müssen sie auch die Sprache der Schule lernen, indem sie sich die Objecte, mit denen es die Schule zu thun hat, sich aneignen und in sich aufnehmen. Sprachunterricht muß Sachunterricht sein; Bildung der Sprachkraft, d. h. formale Bildung der Erkenntnißkraft muß Hand in Hand gehen mit ihrer stofflichen Bildung, Sprachfertigkeit mit dem positiven Wissen; die Uebung jener muß immer mit diesem in der innigsten Beziehung gehalten werden. Positives Wissen ist sprachbildend, reales Erkennen löset und entbindet die Sprachkraft. Denn wie mit dem Ineinanderschlagen positiver und negativer Electricität der Blitz zur Erscheinung kommt, so erzeugt sich in der Tiefe der empfangenden Seele das Wort im Zusammentreffen des Objects mit dem Subject, und springt durch das Thor des Mundes zur Geburt hervor, wie die Juno aus dem Haupt Jupiters. Das Object ist der Stahl, der gleichsam mit magischer Kraft den Funken des Wortes aus dem Subject schlägt. War's nicht so, als Gott der HErr selbst den ersten Sprachunterricht dem Menschen gab? „Als Gott der HErr gemacht hatte von der Erde allerlei Thier auf dem Felde und allerlei Vögel unter dem Himmel, brachte Er sie zu dem Menschen, daß Er sähe, wie er sie nennete; denn wie der Mensch allerlei lebendige Thiere nennen würde, so sollten sie heißen. Und der Mensch gab einem jeglichen Vieh und Vogel unter dem Himmel und Thier auf dem Felde seinen Namen." (1 Mos. 2, 19. 20.) So bringe denn auch die Schule die Dinge zu dem Kinde und sehe zu, wie es sie nenne; dieß sei ihr ganzes Sprachunterrichtsgeschäft. Gewiß, bringt der Lehrer die Dinge zu den Kindern, die Dinge selbst, nicht ihre Formen und Schemen, die Dinge ganz, nicht ihre Theile und Fetzen, d. h. lehrt er so, daß die Dinge in das eigentlichste innerste Selbst des Kindes eingehen, gewiß, es ist dieß der Moment der Empfängniß eines neuen Lebenskeims, der, indem er sich andere, bereits vor-

handene Lebenskräfte assimilirt, sich aus sich selbst heraus eine Form schafft, die im Wort zu ihrer Vollendung kommt. Das Wort ist Produkt des Erkennens, es ist die Frucht der Liebe, in welcher sich der Geist an das Object hingibt, sich von ihm bestimmen und befruchten läßt; es ist die Gestalt, welche das Object im Subject gewonnen hat. Wollt ihr also eure Kinder beredt machen, so gebet ihnen nicht eine Sprachform und bringet dann Stoff (disjecta membra) aus Religion, aus Naturbetrachtung und Geschichte her mit der Forderung, ihn „in die vorgeschriebene Form" zu „gießen" und so lange „zuzuschneiden", bis er hineinpaßt; heißt diesen Stoff, den ihr zufällig und für das augenblickliche Bedürfniß eurer „Formzwecke" bald da- bald dorther aufraffet und euern Kindern unterschiebet, nicht „eigene Gedanken" der Kinder (welch eine Täuschung!), und beredet euch und sie nicht, daß sie nun, wenn sie Alles pünktlich nach Vorschrift gethan, sprechen können. Sprechen ist allerdings „selbständiges Reden" (Anl. S. 1); aber was ihr eure Kinder lehret, ist „gedankenloses Nachsprechen"; denn was ihr sie sprechen lasset, ist weder seinem Stoff noch seiner Form nach ein innerlich Angeeignetes und Erzeugtes. Was sie auf diesem Wege lernen, ist nur ein Manipuliren mit Formen ohne Gedankeninhalt, eine Kunst, die allerdings den Schein des Sprechens hat und von Vielen für Sprechen gehalten wird, in der deutschen Sprache aber „Schwätzen" heißt. Nein, gebet ihnen die Religion, bringet ihnen die Natur und Geschichte nahe, sorget dafür, daß sie diese Objecte innerlich anschauen und erkennen, und leitet dann den Prozeß der Reproduktion und Darstellung des innerlich Geschauten. So werdet ihr eure Kinder zum Sprechen bringen.

Suchen wir nun die Frage zu beantworten: an welchem Stoff soll denn der Sprachunterricht vorgenommen werden? so haben wir die Antwort hierauf im Allgemeinen bereits so eben gegeben. Die allein geeigneten Objekte sind Religion, Geschichte und Natur. Diese entsprechen den drei Lebensverhältnissen, in welchen das Kind steht und für die es sich immer mehr ausbilden soll, seinem Verhältniß zu Gott, zur Menschenwelt und zur Natur. Aber können wir denn diese drei ungeheuren Gebiete in der Volksschule bemeistern? können wir den Kindern zumuthen, sie ganz in sich aufzunehmen? Kommen wir also nicht doch wieder

darauf zurück, das Geeignete aus diesen Gebieten zu nehmen? Wir haben oben gesehen, daß das Recht des Inhalts an dem Recht des Schülers seine Grenze finde. Der Inhalt wird sowohl seinem Umfang als seiner Qualität nach theils durch die Fähigkeit, theils durch das Bedürfniß des Schülers modificirt. Es muß also für's erste im Auge behalten werden, daß der Schüler der Volksschule auf der Stufe der Elementarbildung steht, daß ihm folglich nur solcher Stoff mitgetheilt werden darf, welcher Mittel zur Elementarbildung ist. Es muß für's zweite berücksichtigt werden seine Lebensbestimmung für Kirche und Staat, für welche die Schule Vorbereitungsanstalt ist; es darf folglich kein anderer Stoff mitgetheilt werden als solcher, welcher ihm zur Erreichung dieser Bestimmung förderlich ist. Er ist durch seine Taufe evangelischer Christ, er ist durch seine Geburt württembergischer (bairischer, badischer u. s. f.) Deutscher. Dieß soll er immer mehr werden, und die Schule hat diese seine Bestimmung unverrückt im Auge zu behalten. Was erfordert nun die Bildung zur Christlichkeit und Kirchlichkeit? Offenbar Unterricht in der Bibel, in der biblischen Geschichte und Lehre, in letzterer nach den Grundsätzen der Kirche, und als Hilfsmittel für biblische Geschichte Unterricht in der biblischen Geographie. Läßt sich der Unterrichtskreis noch weiter ausdehnen, so werden wir Kirchengeschichte, namentlich Missionsgeschichte, und als Hilfsmittel kirchengeschichtliche und Missionsgeographie hinzufügen. Was erfordert die Bildung zur Nationalität? Offenbar Geschichte des Vaterlands, und zwar des Vaterlands im engeren und wo möglich im weiteren Sinn, nebst Geographie des Vaterlands. (Daß die mechanischen Fächer: Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ausgeschlossen sind, versteht sich von selbst.)

Was ergibt sich uns hieraus als Resultat? Es dürfte nach allem Bisherigen klar genug sein. Der Stoff für den Sprachunterricht in der Volksschule ist und darf kein anderer sein, als der Stoff aller übrigen Schulfächer, und der Stoff aller übrigen Schulfächer muß Sprachunterrichtsstoff sein. „Sprachunterricht" muß aus den Lectionsplanen ganz und gar verschwinden, das Wort darf in der Schule gar nicht gehört werden. Dennoch lehren wir die Sprache; aber wir lehren sie, wie sie die Natur lehrt, indem wir nämlich etwas

Anderes lehren, und gerade so hoffen wir, sie viel besser zu lehren, als sie auf dem bisherigen unnatürlichen, künstlichen, logisch-grammatischen Wege gelehrt worden ist. Wir machen also allen Unterricht zum Sprachunterricht und wollen, daß die ganze Schule, wie sie leibt und lebt, die Sprachmutter für die Muttersprache werde. Wir wissen, daß wir mit diesem Resultat schnurstracks gegen die bisherige ziemlich allgemein verbreitete Richtung anlaufen, sind aber ebenso fest überzeugt, daß so lange kein Heil für die Sprachbildung in der Volksschule erblühen kann, bis der oben ausgesprochene Grundsatz factisch anerkannt wird. Daß dieß sobald geschehe, ist nicht zu hoffen. Dem Lauf der Dinge gemäß muß sich die gegenwärtige Richtung erschöpfen und ausleben. Sie steht derzeit in ihrer dritten Metamorphose, sie begann mit der Betreibung der nackten Formenlehre, bildete sich zur synthetischen und endlich zur synthetisch-analytischen Behandlung hauptsächlich der Syntax fort. So gut sich aber die beiden ersteren Manieren auslebten, so gut wird dieß auch das Schicksal der dritten, noch jungen Manier sein. Sie wird sich aber erst dann ausgelebt haben, wenn man auf dem Wege der Erfahrung zu der Erkenntniß gekommen sein wird, daß man mit ihr so wenig als mit den beiden ersteren ausgerichtet habe. Wird dieß der Fall sein (und wir hoffen, daß es nicht allzulang anstehen werde, denn die „Methoden" sind meistens kurzlebig), dann wird man zur Natur zurückkehren.

Wir haben uns endlich noch über die Frage auszusprechen: wie ist der Stoff der Schulfächer zum Zweck der Sprachbildung zu behandeln? Unser Grundsatz wird hiebei sein müssen: Alles, was zum Behuf der Erzielung der Sprachbildung mit dem Stoff vorgenommen wird, muß zugleich diesem selbst, der Aneignung und dem Verständniß desselben zu gut kommen, er darf nie als bloßes Mittel für formelle Zwecke, nie als bloßes Beispiel für sprachliche Regeln gebraucht werden. Wer dagegen handelt, der vergreift sich an dem Recht des Inhalts, der verletzt seine Würde, und legt auch in den Kindern den Grund zur Gleichgiltigkeit und Verachtung desselben, somit zur Oberflächlichkeit im Erkennen und Beurtheilen der Dinge und zum anmaßenden Uebermuth. Hat der Inhalt dem Schüler sein Recht gelassen, so muß nun auch der Schüler dem Inhalt sein volles Recht anthun, und des

Lehrers Aufgabe ist es, es dahin zu bringen, daß dieß geschehe. Dieß geschieht aber, wenn der Schüler den Inhalt sich so aneignet, daß derselbe in ihm eine Gestalt gewinnt, also durch Assimilation und Reproduktion.

Was zuerst die Assimilation betrifft, so setzt sie auf Seiten des Kindes eine Haltung des Geistes voraus, bei welcher das Object in das Subject eingehen kann. Wir nennen diese Haltung den Zustand der Contemplation, denjenigen Zustand, wo der Gegenstand in seiner vollen Objectivität klar und durchsichtig vor der Seele steht und diese, ihm ganz gelassen, sich selbst und alles Andere vergessend, sich gleichsam in ihn versenkt und sich ihm ganz aufschließt. Es ist der Zustand des Schweigens, welchen Wackernagel*) treffend „die Gefaßtheit des Geistes, das Wort zu vernehmen, die Vernunft, die heilige Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann," nennt. Diesen Zustand des Schweigens, diese „heilige Sabbathstille", muß der Lehrer vor Allem in der Seele des Schülers zu erringen wissen, wenn er diesem die Sprache beibringen, sein Sprachvermögen ausbilden will. Der Gegenstand selbst muß als Wort, in der Gestalt des Worts in die Seele eingehen und von dieser vernommen werden, dann erst kann er vom Schüler im Wort wieder ausgesprochen werden. Sache und Wort, Stoff und Form dürfen auf der Geistesstufe des Volksschülers durchaus nicht auseinander gerissen werden, sie müssen ihm ein unzertrennliches Eins sein, das Geheimniß ihrer Verbindung muß ihm noch ein Geheimniß sein und bleiben. Nur so wird das Wort, durch welches der Gegenstand an und in den Schüler gelangt, zugleich mit diesem sein Eigenthum werden, und so seine Sprache ohne weiteres Zuthun an den Bildungsmitteln der Schule und mit seinem inneren Leben wachsen. Nur wenn wir jenem Schweigen sein Recht lassen, werden wir bei unsern Schülern jenes „fundamentlose Maulbrauchen," jenes „Reden ohne Hintergrund" verhüten, gegen welches Pestalozzi so sehr eifert, freilich um nur mit seiner eigenen Methode ihm in die Hände zu arbeiten.

Wie versetzt aber der Lehrer den Schüler in den Zustand der Contemplation? Der Durchgang zu ihr ist die Reflexion.

*) Der Unterricht in der Muttersprache, S. 55.

Vor dem Unterricht ist die Seele des Schülers mehr oder weniger starr, in sich selbst verschlossen, indifferent und beziehungslos gegen das Object, dieses steht als etwas mehr oder weniger Fremdes vor ihr. Sie muß aber in Fluß kommen, aus sich heraus und in den Lehrgegenstand eingehen. Dieser Uebergang der Seele aus der centripetalen in die centrifugale Richtung, dieses Fixiren, Betasten, Angreifen, Eingreifen in den Gegenstand ist die Reflexion. Sie ist der Anfang zur objectiven Haltung des Geistes, das Heraustreten aus der egoistischen Beziehungslosigkeit in das Anspinnen der Erkenntnißfäden, an welchen dann der Gegenstand in die Seele hineingenommen werden soll. Von selbst setzt sich jedoch der flatterhafte Geist des Kindes nicht in diesen Zustand; es muß ein äußerer Reiz, eine Nöthigung dazu vorhanden sein. Das Mittel zur Hervorbringung dieses Reizes ist die Frage. Ihrer bedient sich der Lehrer, um das Kind auf den Gegenstand zu fixiren, sein Interesse zu wecken für die Betrachtung desselben und es in der fortdauernden Richtung auf ihn zu erhalten. Die Behandlungsweise des Stoffs wird also in diesem Stadium die erotematische sein müssen, nicht die sokratisch entwickelnde; soll ja doch nicht etwas in den Kindern bereits Liegendes aus ihnen heraus, sondern etwas ihnen Unbekanntes in sie hinein gebracht werden. Das Fragen kann hier nur den Zweck haben, den Kindern etwas ihnen bereits Bekanntes in Erinnerung zu bringen, an dieses anzuknüpfen, um das Neue, ihnen noch Unbekannte in eine lebendige Beziehung zu ihrem innern und äußern Leben zu bringen und dadurch ihr Interesse für die Sache anzuregen. Hier müssen also die Kinder reden; aber sie sollen nur reden, um wieder zum Schweigen gebracht zu werden, geben, um empfangen zu können. Neues will und muß jeder Unterricht mittheilen, was nicht aus den Kindern herausgezogen oder geschöpft werden kann. Dieß erfordert nun einen andern Zustand auf Seiten der Kinder, andere Mittel auf Seiten des Lehrers. Die Kinder treten aus dem Zustand der Reflexion in den der Contemplation, der inneren Anschauung; nachdem sie reflectirend aus sich hinausgegangen und in den Gegenstand eingedrungen sind, kehren sie wieder in sich selbst zurück, aber nicht, so zu sagen, mit leeren Händen, nein, sie nehmen den Gegenstand, den sie mit den Armen der begrifflichen

Reflexion umfaßt haben, mit in sich hinein; an die Stelle der centrifugalen Richtung tritt wieder die centripetale, aber in höherer Potenz. Das Verhalten zwischen Kindern und Lehrer wird jetzt das umgekehrte. Die Kinder schweigen, der Lehrer redet, der Vortrag geht aus dem erotematischen in den akroamatischen über, wo der Lehrer den Gegenstand in seiner ganzen objectiven Macht auf die Kinder einwirken läßt, und diese in tiefster Seelenstille den Eindruck in sich aufnehmen.*)

Das hier geschilderte Lehrverfahren (wir können es das dynamische nennen im Gegensatz zum bloß mechanischen), durch welches das Erkennen, die Assimilation des Objects durch das Subject vermittelt werden soll, ist allerdings das Ziel, nach welchem der Lehrer zu streben hat, hinter dem er aber immer mehr oder weniger zurückbleibt; indeß wird doch jeder strebende Lehrer einzelner Momente sich erinnern, wo es ihm gelungen ist, dieses Ideal annäherungsweise zu verwirklichen, und gewiß wird er diese Momente zu den Lichtpunkten in seinem Lehrerleben zählen. Jedenfalls ist unseres Erachtens das erwähnte Lehrverfahren in allen Schulfächern, außer den mechanischen, also sowohl in den dogmatischen, als in den geschichtlichen und beschreibenden, anzuwenden. Soll es aber den gewünschten Erfolg haben, so darf auch die Person des Lehrers nicht übersehen werden. Diese nämlich ist es, in welcher und durch welche das Lehrobject sich dem Schüler darstellt, sie ist das Mittelglied, durch dessen Vermittlung sich der Prozeß der Verinnerlichung im Schüler vollzieht. Wie viel hängt also davon ab, auf welche Weise die Person des Lehrers ihre Sache dem Schüler gegnüber repräsentirt. Von ihr wird es zum guten Theil abhängen, ob die Sache diesem Interesse und Liebe einflößt, oder ihn gleichgiltig läßt, oder gar mit Widerwillen von ihm abgestoßen wird. Vor allem wird der Lehrer selbst sich das Lehrobject innerlich bis zu dem Grad angeeignet haben müssen, daß er desselben vollkommen Meister ist,

*) Die hier ausgesprochene Ansicht über den psychologischen Vorgang des Lernens und die dadurch bedingte Verfahrungsart des Lehrers haben wir in Bezug auf die religiöse Catechese weiter ausgeführt in dem Aufsatz: über die Vollkommenheit der Catechese in formeller Hinsicht, S. 67 ff. Man wird es entschuldigen, daß wir uns hier zum Theil derselben Worte bedient haben, wie dort.

er wird selbst eine klare und deutliche innere Anschauung davon haben müssen. Es ist traurig, wenn der Lehrer ein Sklave seines Leitfadens oder Handbuchs ist, wenn er ohne dieses keinen Schritt thun kann. Dieses sollte ihm während des Unterrichts bloß zur Unterstützung seines Gedächtnisses in einzelnen Fällen nothwendig sein. Indessen kann er seines Stoffs Meister sein, weiß aber doch das Interesse der Schüler für den Gegenstand nicht zu gewinnen. Dann fehlt es an der Reproduktion desselben im Vortrag. Dieser ist von der größten Wichtigkeit. Weiß der Lehrer seinen Gegenstand in möglichst vielseitige und innige Beziehung zu dem inneren und äußeren Leben der Kinder zu setzen; weiß er ihn von einer Seite, in einer Form und Einkleidung darzustellen, die ihn ihrem Geiste besonders zugänglich macht; ist seine Entwicklung, Erzählung oder Schilderung ebenso lebendig und energisch fortschreitend, als ruhig und gehalten, ebenso frei von allem falschen Pathos und hohler Deklamation, als von langweiliger Breite und seichter, kalter Reflexion, ebenso klar und durchsichtig, als in die Tiefe eindringend; ist sein Vortrag ebenso sehr von Liebe zum Gegenstand als zu den Kindern getragen und belebt: so sind die Bedingungen gegeben, unter welchen die Aufmerksamkeit, das Interesse der Schüler auf den Gegenstand fixirt, ihre Empfänglichkeit für denselben erregt und der Prozeß der Assimilation eingeleitet wird. Dieser geht dann ohne weiteres Zuthun des Lehrers von sich selbst vor sich, der Stoff thut es so zu sagen dem Kinde an; der Lehrer hat nur noch durch Repetition, durch Abfragen, durch Nacherzählen- und Schildernlassen das Bild noch tiefer und fester einzuprägen. Doch hiemit haben wir schon dem Folgenden vorgegriffen.

Eine Schule, in welcher nicht schläfriger Schlendrian oder todter Mechanismus, sondern die Sachen, wie sie leiben und leben, in ihrer ganzen Objectivität herrschen, hat gewiß die höchste bildende, somit gewiß auch sprachbildende Kraft. Mit den Sachen geht ohne weitere von Seiten des Lehrers anzuwendende Kunst auch die Sprache, in welcher die Sachen dargestellt werden, in den Schüler ein, eben weil die Sachen durch die Sprache dargestellt werden. Das Object ringt aber darnach, es im Geist des Schülers zu einer individuellen Gestalt zu bringen, und so beginnt in der Assimilation bereits die Reproduktion, so wie sich

die Assimilation auf der andern Seite in der Reproduktion erst vollendet. Die Assimilation ist, von einer andern Seite angesehen, mit der Reproduktion eins; aber diese ist, so lange sie bloß noch mit jener zusammenfällt, noch nicht vollendet. Das innerlich durch das Object bestimmte Sein, d. h. der Gedanke, findet seine Vollendung erst in seiner Veräußerlichung und Verkörperung im Wort. In jener receptiven Haltung, in welcher der Geist dem stummen, im Object gebundenen Wort lauscht, beugte er sich vor der Majestät des Objects und ließ Alles in sich vor seiner Macht schweigen, bis er ihm sein Geheimniß abgelauscht hatte. Nachdem er aber dieses Geheimniß ihm abgerungen, trägt er es im Triumph davon und verkündigt es im ausgesprochenen Wort.

Im Wort und mit dem Wort wird er Meister des Objects, von dem er sich zuvor hatte meistern lassen, das Wort ist der Sieg des Geistes über das Object, die Krone und das Scepter der Menschheit, aber errungen durch selbstverläugnende Hingebung und Selbstentäußerung. Zu diesem Triumph muß der Lehrer auch seinem Schüler verhelfen. Er muß also das pythagoräische Siegel, mit dem er ihm den Mund schloß, wieder lösen und das horchende, lauschende Schweigen in beredtes Sprechen übergehen lassen.

Die noch schwache Sprachkraft des Kindes muß geübt werden, und zwar auf zweierlei Weise, sowohl durch mündliche als durch schriftliche Reproduktion. Die mündliche Reproduktion wird theils durch Abfragen, theils durch Nacherzählen- und Nachbeschreibenlassen des vom Lehrer Vorgetragenen bewirkt. Von besonderer Wichtigkeit ist aber die schriftliche Reproduktion, bei welcher wir länger verweilen. Das Aufsatzmachen liegt in den meisten Schulen im Argen. Nicht nur daß die Kinder Aufsätze machen sollen über Dinge, die entweder gar nicht oder wenigstens im gegenwärtigen Augenblick nicht im Kreis ihrer Erfahrung und inneren Anschauung sich befinden, man begnügt sich häufig auch damit, wenn die Aufsätze nur gemacht sind, und läßt sie auf die Seite legen, ohne sie angesehen und durchgesehen und durchgesprochen zu haben. Vor dem ersten Mißgriff sind wir dadurch sicher, daß wir den Sprachunterricht überhaupt ganz Hand in Hand mit den übrigen Schulfächern gehen lassen, und

also zum Stoff der Aufsätze immer das vom Lehrer jeweils Vorgetragene nehmen. Desto mehr verdient der zweite Punkt besprochen zu werden. Der Gegenstand des Aufsatzes ist also der Gegenstand des Unterrichts. Am Schluß der Lection sage aber der Lehrer nicht etwa: schreibet das auf, was ihr aus dem Unterricht behalten habt; nein, er fasse das Vorgetragene noch einmal in einfachen, zusammenhängenden Sätzen kurz und bündig zusammen, die er von den Kindern selbst bilden läßt, indem er durch Fragen sie darauf zu leiten sucht, wobei er sie auf das Unangemessene im Ausdruck, auf das Sprachwidrige aufmerksam macht. Den jedesmal gewonnenen Satz schreibe er auf die schwarze Tafel. Hat er sich die von den Kindern bei diesem Sätzebilden gemachten Fehler gemerkt, so geben diese ihm Gelegenheit genug, sie auf Wortbiegung, Wortbildung, Satzbau, Bedeutung und Sinnverwandtschaft der Wörter u. dgl. aufmerksam zu machen; er gehe aber hierin nicht weiter, als es die Verbesserung der von den Kindern gemachten Fehler nöthig macht. Diese Operation erfordert aber pünktliche Vorbereitung auf Seiten des Lehrers. Er überlasse es nicht dem augenblicklichen Zufall, wie er das im Unterricht Vorgetragene zusammenfassen wolle, sondern merke sich die einzelnen Sätze zum Voraus genau, wo möglich schriftlich. Jedoch bestehe er nicht pedantisch darauf, daß die Kinder sich gerade so ausdrücken, wie er es zum Voraus sich notirt hat, sondern lasse das, was die Kinder sagen, gelten, wenn es nur materiell und formell richtig ist. Sofort wische er das auf die Tafel Geschriebene wieder aus und gebe den Kindern auf, das Vorgekommene nun selbständig auf ihre Schiefertafeln oder in ein Conceptheft in der Schule selbst oder zu Hause aufzuschreiben. Bei den jüngeren und minder fähigen begnüge er sich, wenn sie die wenigen Hauptpunkte eben in derselben Weise, wie sie vorhin auf der Tafel verzeichnet wurden, notiren; den älteren und fähigeren gebe er frei, die Hauptpunkte weiter auszuführen und selbständig nach Maßgabe der im Unterricht selbst gegebenen weiteren Ausführung zu behandeln. Sind die Aufsätze verfaßt, so sammle er sie ein und corrigire sie und zwar nicht während der Schulzeit, dieß würde zu viel Zeit rauben, sondern zu Hause. Es kann dieß dem Lehrer unmöglich erlassen werden, muß übrigens nicht bloß bei dieser Art der Betreibung des Sprach-

unterrichts, sondern ebenso bei jeder andern an ihn gemacht werden. Es ist dieß so nothwendig, daß kein Lehrer, der sich dieser Mühe nicht unterziehen will, sich schmeicheln darf, etwas Erkleckliches auszurichten. Uebrigens wollen wir nicht so verstanden werden, als wenn wir forderten, es müsse nach jeder Lection oder auch nur alle Tage ein Aufsatz gemacht werden. Nein, geschieht dieß nur alle Wochen einmal, höchstens zweimal, und zwar in der Weise, wie wir bereits angegeben haben und noch weiter angeben werden, so sind wir versichert, es kommt dabei für die Sprachbildung mehr heraus, als wenn man in der gewöhnlichen Weise meinetwegen jeden Tag Aufsätze, bestehend in Umbildungen, Ausbildungen oder Nachbildungen über dieß und das machen läßt. Nur wähle der Lehrer den Stoff zum Aufsatz nicht immer aus dem gleichen Lehrfach, sondern das eine Mal einen dogmatisch-moralischen (aus der Bibel- und Catechismus-Erklärung), das andere Mal einen geschichtlichen, dann wieder einen beschreibenden. Vorherrschend werden wohl, namentlich bei jüngeren Kindern, die geschichtlichen Stoffe sein müssen. Die Correcturen werden nun den Kindern zurückgegeben und durchgesprochen. Die gemachten Fehler geben wiederum, wie oben, Gelegenheit genug zu sprachlichen und grammatischen Belehrungen, namentlich zu Umbildungen und Verbesserungen des Ausdrucks, die unter solchen Umständen nach vorhergegangener Einübung des Stoffs und genugsam erlangter Einsicht in die Sache gewiß mit viel mehr Nutzen betrieben werden, als wenn man den in einem „Musterstück" vorkommenden Satz: „Blumen verbreiten lieblichen Duft," also umschreiben läßt: „die lieblichen Kinder des Frühlings senden ihren Wohlgeruch nach allen Seiten", oder den Satz: „die Sonne scheint", in den andern übersetzt: „das große Licht, das den Tag regiert, sendet seine erleuchtenden Strahlen auf die Erde"; denn hier wissen die Schüler nicht, warum sie einen Satz, der an und für sich den Sinn, den er haben soll, ganz adäquat ausdrückt, verändern sollen, es erscheint ihnen als bloße Spielerei, und überdieß wird auf solche Weise die Phrasendrechslerei und Blümleinsfabrikation methodisch eingelernt; dort aber hat die Umbildung eines fehlerhaften, oder nicht ganz entsprechenden Ausdrucks den Zweck, dem Gedanken seinen angemessenen Ausdruck zu geben, erscheint also als eine in der Natur der Sache selbst liegende

und das Bildungsvermögen des Kindes auf reelle Weise übende Forderung. Zu diesen mündlichen Correcturen und den daran sich anschließenden sprachlichen Belehrungen und Uebungen muß nun allerdings eine eigene Unterrichtsstunde verwendet werden, übrigens werden sie doch nicht allzuviel Zeit erfordern, indem die älteren und fähigeren Kinder von selbst ohne besondere Durchsprechung im Stande sein werden, ihre Fehler, die natürlich nur durch Striche unter den Worten und wiederum am Rande, und zwar hier mit je nach der Art der Fehler verschiedenen, den Schülern bekannten Zeichen angedeutet werden, selbst zu verbessern. Diese Verbesserung der Fehler durch die Schüler selbst muß nun nach dem Durchsprechen derselben folgen. Der so verbesserte Aufsatz wird dann abermals vom Lehrer durchgesehen, und nun, wenn er von allen Fehlern gereinigt ist, haben ihn die Schüler in ein Reinheft in Schönschrift einzutragen. Zum Schluß könnte der Lehrer auch das von den Kindern Behandelte in einem selbstverfaßten oder aus einem Handbuch genommenen Aufsatz diktiren. Würde das Aufsatzmachen auf diese Weise behandelt, so käme der sprachliche Bildungstrieb der Kinder bei jedem einzelnen Stoff zu einem gewissen Abschluß und erreichte so gewiß einen viel höheren Grad der Ausbildung, als wenn man vielerlei, aber nichts recht und bis zu einer gewissen Vollkommenheit darstellen läßt.

Zur Lesebuchsfrage. *)

Unsere Kinder sollen in der Schule lesen lernen, und wenn sie die ersten Schwierigkeiten überwunden, sich im Lesen üben, um gut lesen zu lernen. Dazu brauchen sie Bücher. Für den

*) Nachfolgender Aufsatz war zu einem Referat für eine Versammlung von Kirchen- und Schulfreunden bestimmt. Er konnte jedoch aus Mangel an Zeit nicht mehr vorgetragen werden. Die ursprüngliche Bestimmung

ersteren Zweck braucht man ein Buch, das nach methodischen Regeln ganz nur für diesen Zweck des Lesenlernens verfaßt ist, — Fibeln oder ABCBücher. Ist die Fibel durchgemacht und an ihr der Zweck des Lesenlernens erreicht, so brauchen die Kinder zur Fortübung ein anderes Buch. Was für ein Buch muß dieß sein? Sehen wir bloß auf den Zweck der Leseübung, so wäre jedes in deutscher Sprache verfaßte Buch dazu tauglich. Aber mit Recht sieht man darauf, daß die Kinder bei ihren Leseübungen auch noch etwas anderes lernen; denn sie sind ja jetzt, nachdem sie lesen gelernt haben und die technischen Schwierigkeiten größtentheils überwunden sind, im Stande, auch den Sinn und Zusammenhang des Gelesenen aufzufassen und sich einzuprägen. Es taugt also nicht jedes Buch, weil nicht jedes Buch Dinge enthält, die für das Kind zu wissen nothwendig oder wichtig sind. Also: welches Buch soll zu den Leseübungen gebraucht werden, welches unter den Tausenden unserer Literatur? Ich antworte: Ein Universalbuch, ein Buch, dessen Inhalt für alle Kinder ohne Unterschied, für Kinder hohen und niedern Standes, für Stadt- und Landkinder, für alle Kinder ohne Rücksicht darauf, was sie einst für einen Lebensberuf ergreifen werden, absolut nothwendig zu wissen und zu beherzigen ist; denn die Elementarschule hat ja überhaupt keine andere Aufgabe, als die, bei der Jugend des Volks die Grundlage derjenigen allgemeinen Bildung zu legen, deren jedes einzelne Glied unseres Volks ohne Unterschied bedarf. Gibt es ein solches Universalbuch und haben wir es? Die Bibel ist ein solches, und sie ist das einzige, es gibt außer ihr kein zweites. Die Bibel ist also von Haus aus Schullesebuch, Universal-Schullesebuch. Sobald die Kinder lesen können, d. h. sobald sie fähig sind, das in einem Buch gedruckt Angeschaute mündlich so auszusprechen, daß sie es verstehen, sobald müssen sie in der Bibel lesen. Die Bibel muß die Fibel ablösen. Darüber kann unter Christen kein Streit sein;*) es könnte nur

---

desselben bringt es mit sich, daß manches übergangen wurde, was sonst hätte zur Sprache kommen müssen, anderes nur kurz berührt wurde. Die Anmerkungen unter dem Text waren nicht zum Vortrag bestimmt und sind erst nachher gemacht worden.

*) Man macht gegen die alte Sitte, die Bibel als erstes Lesebuch in den Schulen zu benützen, bekanntlich oft die Einwendung, die Bibel werde

darüber gestritten werden, ob es zweckmäßig sei, den kleinen Kindern schon die ganze Bibel, oder bloß einen Theil davon, oder einen Auszug daraus in die Hände zu geben. Diese Frage ist es aber nicht, welche uns hier beschäftigen soll.

Vielmehr eine andere Frage: hat die Schule Aufgaben zu lösen, für welche ihr ein Lesebuch neben der Bibel unentbehrlich oder auch nur wünschenswerth ist? Ohne Zweifel hat sie ihre Schüler im Gebrauch ihrer Muttersprache zu üben, so daß sie sich derselben sowohl im mündlichen als im schriftlichen Verkehr leicht und fehlerlos zu bedienen im Stande sind. Hiezu, sagt man, brauche man ein Lesebuch, welches für die Zwecke des Sprachunterrichts verfaßt und geordnet sei, wobei dann die einen mehr das grammatische, die andern, um mich kurz auszudrücken, mehr das ästhetische Element als das maßgebende zu Grund gelegt wissen wollen. Ich meines Theils glaube, daß diese Forderung aus einer von Grund aus falschen Ansicht darüber entsprungen ist, wie der Sprachunterricht in der Volksschule betrieben werden soll, und bin lebhaft überzeugt, daß die Bibel neben andern Mitteln, die der Volksschule schon jetzt zu Gebot stehen, auch für die Zwecke des Sprachunterrichts vollkommen ausreicht

---

dadurch herabgewürdigt. Gegen diesen, wie ich glaube bei den meisten, die ihn gebrauchen, heuchlerischen Einwand führe ich die Worte eines sächsischen Lehrers (Sächs. Schulz. 1851, S. 184) an, der selbst dieser Meinung zu sein vorgibt. Er sagt: „Als ich meine jetzige Stellung einnahm, war ich gezwungen, den Kleinen Katechismus und das sogenannte Evangelienbuch als Lesebücher aus der Schule zu entfernen, weil ich sie als erste Lesebücher durchaus nicht gebrauchen konnte, wenn ich das Wort Gottes nicht zu einem gewöhnlichen Lesestoff herabwürdigen wollte. Ich führte sofort die sächsischen Lesebücher ein, und auch hier werden sie von Kindern und Eltern herzlich geliebt, fleißig gelesen und als gewisses Kleinod betrachtet und werth gehalten.“ Ich frage: wenn die sächsischen Lesebücher dadurch, daß man sie als erste Lesebücher in der Schule gebraucht, nicht herabgewürdigt, vielmehr demungeachtet von Kindern und Eltern herzlich geliebt u. s. w. werden, warum soll dann gerade die Bibel herabgewürdigt werden, wenn man sie als erstes Lesebuch gebraucht, warum soll nicht auch sie demungeachtet, ja gerade deßwegen von Eltern und Kindern geliebt u. s. w. werden können? Ich sehe keinen Grund ein, wohl aber wird man sagen müssen: es liegt nur am Lehrer, wenn er die Bibel als erstes Lesebuch nicht so zu behandeln versteht, daß sie von den Kindern so gut als ein sächsisches Lesebuch geliebt 2c. wird.

und dafür so benützt werden kann, daß sie dadurch nicht im mindesten entweiht wird, vielmehr in der Achtung und Liebe der Schüler sogar gewinnt. Es kann dieß hier nicht weiter ausgeführt werden*). Zudem scheint die Meinung für die sogenannten Sprachlesebücher auch bei den Pädagogen bereits in's Schwanken gekommen zu sein.

Aber, sagt man, wenn auch für die Sprachbildung ein Lesebuch nicht nothwendig ist, so ist ein solches unentbehrlich für die Beibringung der nöthigen Realkenntnisse. In dieser Behauptung ist zugleich die andere Behauptung eingeschlossen, es seien für die Schüler unserer Volksschule Realkenntnisse nothwendig, womit also ein neues Lehrfach der Volksschule zugemuthet wird, ein Lehrfach wenigstens, welches bisher nicht unter die gesetzlich vorgeschriebenen gehört hat. Früher dachte man nicht daran, in den Volksschulen etwas weiteres zu lehren, als Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen, und es ist jetzt noch so in vielen Schulen. Es ist auch gar nicht abzusehen, wie in unsern meisten Schulen bei der Größe der Schülerzahl und bei der Altersverschiedenheit der Schüler, die gewöhnlich in einer Schule bei einander sind, so wie bei der geringen Zahl der Unterrichtsstunden und bei manchen andern lokalen Schwierigkeiten noch etwas weiteres soll getrieben werden können, ohne daß das Nothwendige vernachlässigt würde. Indessen ist nicht zu läugnen, daß es Schulen gibt, wo der Lehrer, wenn er überhaupt treu und fleißig ist, ohne Schaden für die Hauptsachen in der Woche ein paar Stunden für Mittheilung weiterer Kenntnisse verwenden kann, ich meine die mehrklassigen und die, in welchen Sommers und Winters täglich 5 Stunden Unterricht gegeben wird. Auch ist es gewiß zweckmäßig, wenn die Uebungen im Diktirschreiben, zu welchen gar häufig sehr fader und nichtssagender Stoff verwendet wird, dazu benützt werden, um den Schülern nützliche Kenntnisse beizubringen. Für diese beiden Zwecke wäre allerdings ein Buch zu wünschen, welches den hiezu nöthigen Stoff enthielte, und die Frage wäre nur die, ob dieses Buch den Schülern in die Hände gegeben werden müßte, oder ob es bloß für

*) Ich verweise auf den Aufsatz über die Sprachunterrichtsnoth, S. 158 ff.

die Hand des Lehrers bestimmt werden sollte. Daß es in Schulen, wo es bloß für die Diktirtschreibübungen verwendet werden könnte, den Schülern nicht in die Hand gegeben werden dürfte, ist von selbst klar. Ob es aber dann, wenn eigene Unterrichtsstunden für den Realunterricht in einer Schule ausgesetzt werden könnten, nothwendig oder zweckmäßig wäre, ließe sich streiten. Ich meines Orts bin zu der Ansicht geneigt, daß im allgemeinen mehr herauskommen wird, wenn die Schüler es nicht in Händen haben. Denn ist der Lehrer geschickt und behandelt er die Sache mit Liebe, so werden die Schüler mehr dabei gewinnen, wenn er das, wozu ihm das Buch den Stoff liefert, ihnen frei vorträgt, als wenn es die Schüler selbst im Buch lesen. Die Wärme des mündlichen Vortrags des Lehrers wird die Schüler mehr anziehen und für den Gegenstand interessiren, als das bloße Lesen der Schüler. Die Rücksicht, welche der Lehrer beim freien mündlichen Vortrag auf die geistigen Bedürfnisse, auf die Fassungskraft seiner Schüler nehmen kann, wird ihnen das Verständniß erleichtern; der mündliche Vortrag wird ihm gestatten, sogar das Ganze je nach der Fassungskraft der Schüler in ein ganz anderes ansprechenderes Gewand einzukleiden, während das bloße Lesen, auch wenn Bemerkungen zum Verständniß eingestreut werden, immer etwas trockenes hat, das sowohl beim Lehrer als bei den Schülern die Begeisterung tödtet. Der trägere Lehrer wird freilich eben vorlesen; aber es ist die Frage, ob die Schüler nicht auch davon mehr haben, als wenn sie selbst lesen. Ein noch wichtigerer Grund aber, aus welchem ich nicht dafür wäre, das Buch den Schülern in die Hände zu geben, ist folgender. Ein wesentliches Beförderungsmittel für die tüchtige Aneignung irgend eines Lernstoffs und zugleich für die Sprachbildung besteht darin, daß der Schüler das ihm vom Lehrer Vorgetragene wieder frei aus sich selbst erzeugt und wiedergibt, und zwar nicht bloß mündlich, sondern hauptsächlich schriftlich. Mit andern Worten: das Aufsatzmachen über das in der Schule Gehörte und Gelernte ist überaus wichtig. Dieß ist aber nicht möglich, wenn die Schüler das Buch in Händen haben; denn sonst schreiben sie eben ab. Wissen sie dann zum Voraus, daß sie über dieß und das einen Aufsatz zu machen haben, so werden sie auch beim Unterricht des Lehrers um so aufmerksamer sein. — Ich habe oben gesagt, der

Lehrer könne das Realbuch auch zum Diktirtschreiben benützen. Das Diktirtgeschriebene wird er sorgfältig korrigiren, ebenso auch die Aufsätze, die die Schüler über das aus dem Realbuch mündlich Mitgetheilte gemacht haben. Ist die Korrektur geschehen und das Geschriebene von allen Fehlern gereinigt, so wird er es als Schönschrift in ein eigenes Heft eintragen lassen, das die Schüler recht sauber halten und sorgfältig aufbewahren müssen. So bekommen sie dann eine Sammlung interessanter Aufsätze, die ihnen vielleicht ihr ganzes Leben lang von mehr Werth ist, als ein gedrucktes Buch. Doch hierüber nichts weiter. — Einen weiteren Grund, welcher der Einführung eines neuen, für die Kinder obligatorischen Schulbuchs im Wege steht, den Geldpunkt, berühre ich, so breit und entscheidend er sich auch hinstellt, nur im Vorübergehen, da bei seiner massiven Klarheit jedes weitere Wort überflüssig ist.

Nach dem bisherigen weiß ich für ein Lesebuch in der Volksschule keinen leeren Platz zu finden, d. h. ich entdecke in der portativen Handbibliothek unserer Schulkinder keine Lücke, welche mit einem solchen ausgefüllt werden müßte. Allerdings muß ich anerkennen, daß der Wissensstoff der Volksschule über das seit alter Zeit herkömmliche Maß ausgedehnt und mit Nutzen ausgedehnt werden könnte; aber ich kann die Folgerung, die man daraus zieht, nicht zugeben, daß darum ein weiteres Buch für die Hand der Schüler nothwendig sei, obgleich ich auch mit dem nicht groß streiten will, der es den Schülern in die Hände geben möchte. Nur könnte dieß nach dem oben Gesagten bloß in solchen Schulen geschehen, wo sich eigene Unterrichtsstunden für den Realunterricht auswerfen ließen, d. h. in den Schulen, welche drei und mehr Klassen und Sommers wie Winters fünf Unterrichtsstunden haben. Dagegen halte ich, wenn der Umfang des Wissensstoffs in der angegebenen Richtung ausgedehnt werden soll, nicht nur für zuläßig, sondern für nothwendig, daß dem Lehrer dieser Stoff in einem Buch in die Hände gegeben werde, mit andern Worten: ich halte dann zwar nicht ein Reallesebuch für die Kinder, aber ein Realhandbuch für den Lehrer für nothwendig. Und dieses Handbuch würde in Schulen, die nur eine oder zwei Klassen haben, bloß als Stoffsammlung für's Diktirtschreiben, in Schulen von drei und mehr Klassen aber

als Handbuch gebraucht, dessen sich der Lehrer bei den für den Realunterricht ausgesetzten Stunden bediente.

Ich berühre hier noch den Unterschied, den man in der Lesebuchfrage häufig zwischen Stadt- und Landschulen machen hört, indem man sagt, die höheren Anforderungen, welche die neuere Zeit an die Gewerbtreibenden mache, erfordern, daß man schon in der Schule darauf Rücksicht nehme, und deßwegen sei jedenfalls für Stadtschulen ein Lesebuch durchaus nothwendig. Ich kann diesen Unterschied in diesem Sinn nicht gelten lassen. Jene höheren Anforderungen würden ohne Zweifel zunächst und vor allem mit sich bringen, daß man in den Stadtschulen die Schüler im Rechnen gründlicher übte und weiter führte, als in den Landschulen, und daß man bei ihnen einen Grund in der Formenlehre und im Zeichnen legte; sie würden also höhere mathematische und technische Ausbildung nöthig machen. Aber gerade dieses Bedürfniß kann durch ein Lesebuch unmöglich befriedigt werden, wie jedermann ohne weiteres einsieht. Was das Lesebuch betrifft, so trifft das oben in Beziehung auf die Volksschule überhaupt Gesagte ganz auch bei den Stadtschulen zu, und es wäre bei einem Lesebuch durchaus keine Rücksicht auf den Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen zu nehmen.

Es liegt mir jetzt ob, eine weitere wichtige Frage zu beantworten. Wenn wir den Umfang des bisher in den Volksschulen gewöhnlich mitgetheilten Wissensstoffs erweitern wollen, welches ist dann der Wissensstoff, den wir hinzufügen und in das so eben gutgeheißene Handbuch für den Lehrer und allenfalls auch Lesebuch für den Schüler aufnehmen wollen und sollen? Ich lasse mich auf die verschiedenen Ansichten, welche hierüber mit einander streiten, nicht ein; es würde zu weit führen. Es sind fast so viel Ansichten als Köpfe. Ich sage m e i n e Meinung.

Realkenntnisse also wären es, welche diesem Buch einverleibt werden müßten. Der Umfang der Realkenntnisse, in deren Besitz unser Geschlecht ist, auch sogar derjenigen, welche allgemein, auch selbst für Kinder zugänglich gemacht werden können, ist ungeheuer groß. Welche nehmen wir? Ich theile die Realkenntnisse, welche für die Zöglinge unserer Volksschulen wünschenswerth sind, in drei Klassen, von denen ich die der ersten Klasse für nothwendig,

die der zweiten für nützlich, die der dritten für nicht unnützlich halte.

In die erste Klasse gehören Realkenntnisse, welche auf das religiöse und kirchliche Leben des Kindes Bezug haben. Es ist nicht zu läugnen, so viel auch die Bibel in unsern Schulen getrieben wird, so viel Bibelkenntnisse auch die Kinder aus den Schulen mitbringen, die Bibel bleibt ihnen doch mehr oder weniger ein fremdes Buch, ihr Inhalt ist von ihnen mehr oder weniger unverstanden. Ich suche den Hauptgrund dieser Erscheinung darin, daß es ihrem Bibelwissen an Anschaulichkeit fehlt. Anschaulichkeit ist ein Grundgesetz alles soliden Wissens. Es sind fremde ferne Zeiten, fremde Gegenden, fremde Natur- und Lebensverhältnisse, fremde Sitten und Gebräuche, fremde Dinge überhaupt, in die uns die Bibel versetzt, die sie uns vorführt. Was geschieht in unsern Schulen, um den Kindern das Fremdartige zum Vertrauten, das Ferne zum Nahen, das Vergangene zum Gegenwärtigen zu machen? So gut wie nichts! Geschichte ist die Grundlage des ganzen Christenthums. Wie wenig ist aber die biblische Geschichte unsern Kindern so recht anschaulich, leibhaftig gegenwärtig, so viel Thatsachen sie auch wissen mögen. Das kommt daher, weil es den meisten Lehrern selbst an einer lebendigen Anschauung fehlt. Ein Handbuch für den Lehrer, wie es zu wünschen ist, sollte darum alles das enthalten, was aus dem Kreise der realen Welt, auf deren Boden die biblische Geschichte und Lehre sich bewegt, zum Behuf lebhafterer Veranschaulichung und besseren Verständnisses zu wissen nothwendig ist. Also eine geographische und naturhistorische Beschreibung des Heiligen Landes und der dasselbe umgebenden Länder, das Wichtigste aus der Geschichte der mit Israel in Berührung kommenden Völker, etwas über die Sitten und Gebräuche des Orients u. a. dgl. Hieran schlößen sich Bilder aus der Kirchengeschichte, namentlich der Reformations- und Missionsgeschichte, wobei zugleich das Nöthige aus der Geographie einzustreuen wäre.

In die zweite Klasse gehören Realkenntnisse, welche auf die Stellung des Kindes zum bürgerlichen Leben Bezug haben. Hieher ist zu rechnen Geographie und Geschichte

des engeren Vaterlandes (Württemberg), etwas aus der Geographie und Geschichte von Deutschland.

In die dritte Klasse setze ich allgemeine Realkenntnisse, gewöhnlich gemeinnützige Kenntnisse genannt, auf die ich jedoch am wenigsten Gewicht lege. Es kämen hier vor Belehrungen aus der Naturlehre, Schilderungen merkwürdiger Naturerscheinungen und Naturereignisse, wichtige Erfindungen u. s. w.

Ein solches Buch würde, glaub' ich, der Bibel in der Schule keinen Eintrag thun, auch wenn es den Kindern in die Hände gegeben würde, vielmehr das Verständniß der Bibel und die Liebe zur Bibel wesentlich fördern. Es ist zwar die Forderung eines Lesebuchs für die Schule von Leuten ausgegangen, welchen man nicht zu viel thut, wenn man sagt, daß ihnen die Herrschaft der Bibel in der Schule ein Dorn im Auge sei, und daß sie ein Lesebuch nur wünschen, um der Bibel diese Herrschaft zu rauben; aber wenn wir deßwegen das Wahre und Berechtigte an jener Forderung ganz verkennen wollten, so würden wir uns eines Mißgriffs schuldig machen, der sich an uns selbst und an der guten Sache rächen würde. Das Wahre nun, worauf unsere Gegner bei ihrer Forderung sich stützen, ist das (und das wird niemand läugnen können): die bisherige Unterrichtsweise, namentlich in den religiösen Fächern, ist zu steril, zu geist- und leblos, zu mechanisch, zu äußerlich, zu wenig anschauliches Verständniß, innerliches Erfassen und Aneignen der Gegenstände bezweckend, und darum für wahre Geistes- und Herzensbildung zu unfruchtbar gewesen. Hieraus ergibt sich dann von selbst, daß eine in dieser Richtung sich bewegende Reform des Unterrichts zu den Forderungen gehört, deren Berechtigung nicht von der Hand gewiesen werden kann. Auch die gesammte Bewegung und Entwicklung der neueren Pädagogik spitzt sich so recht eigentlich in diesem Resultat zu; alle Vertreter dieser Wissenschaft, glaubige wie unglaubige, sind in der bezeichneten Forderung einig, wenn sie auch in der Art und Weise, wie sie dieselbe befriedigt wissen wollen, weit auseinander gehen. Wir wollen doch gewiß diese Thatsache nicht als eine bloße Marotte betrachten, die man straflos ignoriren dürfte. Vielmehr wird die Klugheit erfordern, daß wir das unläugbare Bedürfniß anerkennen und ihm auf eine Weise abzuhelfen suchen, durch welche nicht

nur der von vielen befürchtete, von den Unglaubigen allerdings beabsichtigte Schaden nicht angerichtet, sondern im Gegentheil ein wesentlicher, von uns allen gewünschter Gewinn erzielt wird. Es muß in dieser Sache das Wort wahr werden: sie gedachten es böse zu machen, wir aber wollen mit Gottes Hilfe darauf denken, es gut zu machen.*)

*) Man gibt die Ueberzeugung vor, die religiöse Bildung sei die Hauptsache in der Volksschule, man braucht die Phrase, die Bibel sei das „klassische Bildungsmittel der Volksschule,“ und doch werden diejenigen als Volksverdummer denuncirt, welche eben mit dem Gebrauch der Bibel als Bildungsbuch in der Schule Ernst machen wollen und verlangen, daß beim Unterricht in derselben eine „Durchdringung des Materialen und Formalen“ stattfinde. Wäre es unseren Gegnern darum zu thun, ihre faktischen Bestrebungen in Uebereinstimmung mit ihren Worten zu bringen, so müßten sie auf unsere Seite treten und mit uns mit allem Nachdruck vor allem Anderen der Verbesserung des Bibelunterrichts in der Volksschule das Wort reden; sie könnten nicht ihre ganze Kraft an die Erringung eines Lesebuchs setzen, das selbständig neben der Bibel eine Rolle in der Schule spielen und also so lange den Bibelunterricht noch mehr herabdrücken und beeinträchtigen müßte, als dieser noch nicht auf eine durchgreifende Weise gehoben wäre. Was ist also klarer, als daß sie doch in der That die Bibel nicht als klassisches, specifisches Volksbildungsmittel ansehen, daß sie ihr vielmehr die Fähigkeit absprechen, die Grundlage und Quelle einer den Ansprüchen unserer Zeit genugthuenden Volksbildung zu werden? Damit aber geben sie auch dem christlichen Volk das Recht, gegen ein Lesebuch, wie sie es wünschen, und am Ende gegen jedes Lesebuch überhaupt zu protestiren. Denn, was man auch sagen möge, das Volk merkt, daß trotz allen schönen und glatten Worten bei allen, die ein Lesebuch im Geist der Zeit befürworten, ein Aber gegen die Bibel, ein Mißtrauen gegen ihre Bildungsfähigkeit im Hinterhalt liegt, und das ist der tiefste Grund seiner Opposition. Die Bibel, das ist sein ceterum censeo, die Bibel soll in der Schule die Oberherrschaft haben; es will kein Lesebuch neben der Bibel, aus dem bald ein Lesebuch über der Bibel und anstatt der Bibel werden müßte. Aber ein Buch, das, statt eine der Bibel nicht conforme Bildung in die Schule einzuführen und neben ihr als gleichberechtigt zu autorisiren, vielmehr in den Dienst der Bibel sich stellte und darauf abzweckte, die der Bibel inwohnende Bildungskraft, daß ich so sage, zu entbinden und frei zu machen, das scheint mir nun eben ganz an der Zeit zu sein, wiewohl mit bloßen Büchern nicht viel geholfen sein wird, sondern eben auch hier alles an den Personen liegt, weßwegen wir bei jeder die Volksschule betreffenden Reform immer wieder auf die Nothwendigkeit einer durchschlagenden Reform der Lehrerbildung zurückkommen müssen. Solch ein Buch wäre darum, glaube ich, so weit es sich nämlich bloß um Hilfe durch

Es bleibt mir nun noch eine Frage zur Beantwortung übrig, die Frage: wie verhält sich der Lesebuchsentwurf, der uns von der bekannten Commission vorgelegt ist, zu den Forderungen, welche in Betreff eines realistischen Handbuchs für den Lehrer, resp. Lesebuchs für die Schüler oben geltend gemacht worden sind? Hierüber will ich mich so kurz als möglich fassen und ganz im Allgemeinen bleiben.

Es ist nicht zu läugnen, daß der Lesebuchsentwurf entschieden zu den besten Produkten unserer sehr üppigen Lesebücherliteratur gehört, und daß sich namentlich in religiöser und christlicher Beziehung an den einzelnen Stücken wenig aussetzen läßt. Dennoch ist auf den ersten Blick klar, daß es unseren Forderungen nicht entspricht. Legen wir diese als Maßstab zu Grund, so muß

1. vieles entfernt werden, was wir nicht brauchen können,
2. manches hinzugefügt werden, was uns als nothwendig erscheint, und
3. die Eintheilung und Anordnung des Stoffs eine andere werden.

Bücher handelt, von allen zu befürworten, welche das Bedürfniß der Zeit und die Ansprüche der Pädagogik, so weit sie gerechtfertigt sind, begreifen.

In diesem Sinn äußert sich ein Freund in einem Briefe an mich, nachdem er zuerst die Nothwendigkeit einer besseren Fibel hervorgehoben hat, womit ich ganz einverstanden bin, folgendermaßen: „Das zweite, was noth thut, ist eine biblische Geschichte, ein Buch, das auf ähnliche Weise jetzt das Lesebuch in unsern Häusern werden könnte, wie einst der alte Hübner, und das doch auch in den Schulen als Lese- und Lehrbuch gebraucht werden könnte. Ich mache folgenden Vorschlag: die Calwer biblische Geschichte oder eine in demselben Geiste bearbeitete könnte gleichsam den Kern bilden, um den herum sich die nothwendigsten Realien systematisch anreihten, nämlich so: 1) das Kapitel von der Schöpfung könnte auf ähnliche Weise, wie das in der Calwer Weltgeschichte der Fall ist, erweitert oder mit einem Zusatzparagraphen vermehrt werden, der in populärer Weise das wesentliche mathematisch-physikalisch-Geographische, auch Naturgeschichtliche enthielte. Anderes könnte als Erläuterung an geeigneten Orten eingestreut werden, wie in Deiner Geschichte und Geographie von Württemberg. 2) In die alttestamentliche Geschichte kann an geeigneten Orten ein § über Aegypten, ein § über Babylon und Ninive, ein § über Griechenland, ein § über Rom eingereiht werden. 3) Der neutestamentlichen biblischen Geschichte wird ein kurzer Abriß der Kirchengeschichte angehängt, und den Schluß dieser letzteren bildet ein Ueberblick über den jetzigen Stand der Christenheit und das Missionsgebiet; es wäre dieß zugleich ein geographischer Ueberblick." — —

1. Entfernt müßte aus dem ohnedieß viel zu dickleibigen Buch werden alles, was sich nach dem Ausdruck der Vorrede auf die „Innenwelt“ bezieht, also die Räthsel, Sinnsprüche, Anekdoten, Erzählungen 2c., kurz alles nicht Realistische. Diese Stücke sollen nach der Vorrede „den Schüler in sein Inneres einführen, christliche Bildung fördern, sein sittlich-religiöses Gefühl wecken, sein Urtheil über bös und gut, recht und unrecht schärfen, auch als Denkübungen zu geistiger Selbstthätigkeit reizen.“ Die Vorrede gibt hiemit zu, daß alle diese Stücke hinsichtlich ihres Inhalts für den Schüler völlig gleichgiltig seien; denn sie will ja mittelst derselben bloß einen formalen Nutzen erzielen. Es ist aber nicht abzusehen, warum dieser Nutzen nicht eben so gut, ja noch viel besser an der Hand der Bibel und der religiösen Schulbücher überhaupt soll erreicht werden können. Ja man wird sagen dürfen: ein Lehrer, der jenen Zweck nicht mittelst der Bibel und der religiösen Schulmittel zu erreichen versteht, wird das Lesebuch noch viel weniger dazu fruchtbar zu machen fähig sein. Zudem ist bekannt, von welch zweifelhafter Natur in Absicht auf ihren Wahrheitsgehalt die meisten Anekdoten und Erzählungen sind. Endlich gehört nach meiner Meinung nichts in die Schule, was rücksichtlich seines Inhalts für die Schüler unnöthig ist und bloß der Unterhaltung dient. Die Schule ist nicht zur Unterhaltung und Ergötzung der Kinder, sondern dazu da, um ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sie für ihr Leben nothwendig brauchen, auf eine bildende Weise beizubringen. Damit hat man auch genug zu thun, so daß keine Zeit zu Nebensachen übrig bleibt. Doch soll hiemit nicht gesagt werden, daß es dem Lehrer nicht erlaubt sei, den Kindern zur Belohnung ihres Fleißes und Wohlverhaltens und bei sonstigen Gelegenheiten je und je etwas Unterhaltendes zum Besten zu geben; es ist dieß vielmehr anzurathen. Aber zu einem Unterrichtsfach darf es nicht gemacht werden und gehört nicht in das Lesebuch. Die Schulbibliothek mag dem Lehrer Bücher an die Hand geben, die ihm für diesen Zweck dienlich sind. Auch soll ihm nicht verwehrt werden, Kindern, welche zu Hause zur Unterhaltung etwas lesen wollen, passende Schriften aus der Schulbibliothek zu ihrer Privatlektüre mit nach Hause zu geben.

2. Hinzugefügt müßte werden manches Realistische, das wir vermissen, z. B. aus der oben aufgestellten ersten Klasse der Realkenntnisse eine ausführlichere geographische und naturhistorische Beschreibung des Heiligen Landes und der umgebenden Länder, weiteres aus der Geschichte der mit Israel in Berührung kommenden Völker, über die Sitten und Gebräuche des Orients u. drgl., auch aus der Kirchen-, Reformations- und Missionsgeschichte. Aus der zweiten Klasse eine ausführlichere Beschreibung Württembergs und eine Geschichte Württembergs. Uebrigens wäre im Lesebuch bereits vieles gegeben, was sich brauchen ließe. Ob der für diese zwei Klassen nothwendige Realstoff in mehr oder weniger vollständiger, systematischer Form, oder bloß in ausgeführteren, lose zusammenhängenden Einzelbildern zu geben sei, darüber kann hier nicht weiter gesprochen werden und wird auch davon abhängen, ob das Buch bloß für den Lehrer, oder auch für die Schüler bestimmt wird. Für die dritte Klasse von Realkenntnissen (allgemeine) wäre im Lesebuchsentwurf hinreichend, vielleicht schon zu viel Material gegeben.

3. Was endlich die Eintheilung und Anordnung des Stoffs betrifft, so müßte sie nach den drei genannten Klassen geschehen.

Ein nach diesem Plan verfaßtes Lesebuch würde freilich dem neuesten Lesebuchsgeschmack, dem Rococcogeschmack, nach welchem auch unser Lesebuchsentwurf gearbeitet ist, nicht entsprechen. Aber wir müssen auch den pädagogischen Werth dieser modernen Lesebücher, sobald sie Schulbücher und nicht bloß Mittel für die Privatunterhaltung sein sollen, sehr bezweifeln. Die Schule ist der Ort, wo die Kinder nach der intellectuellen Seite ihres Wesens für's Leben vorbereitet werden, wo sie einen Vorschmack vom Ernst des Lebens und davon bekommen sollen, was dazu gehört, um den Anforderungen desselben zu genügen. Dieses Ziel muß stets beim Unterricht im Auge behalten und in Absicht auf Auswahl des Lehrstoffs als maßgebend angesehen werden. Concentration, Einheit des Lehrstoffs mit Rücksicht auf dieses Ziel ist daher ein Hauptgesetz für die Schule, es muß alles ausgeschlossen werden, was nicht den einen praktischen Endzweck realisiren hilft. Je conciser, straffer, einheitlicher der Lehrplan ist, desto mehr wird dann der Unterricht auch geeignet sein, der Persönlichkeit und

dem Charakter der Kinder zu einem soliden Kern, zu kräftig ausgeprägter Bestimmtheit zu verhelfen. Betrachten wir nun den Lesebuchsentwurf, so können wir allerdings einige Einheit, etwas von einem Plan, Stoff für praktische Lebensbildung darin finden; was aber die Wirkung davon auf die Kinder betrifft, so wird sie kaum in Anschlag zu bringen sein; die Kinder werden wenig davon merken, indem die Einheit durch die Manchfaltigkeit verdeckt, der Faden des Plans durch die Unterbrechungen in Trümmer zerschnitten, die praktischen Lebensstoffe durch Stücke, die mehr bloß augenblicklicher Unterhaltung dienen, überwuchert ist. Man kann diesen Entwurf mit einem Tableau vergleichen, bei welchem das Hauptgemälde durch einen unverhältnißmäßig breiten Arabeskenrand fast ganz maskirt ist. Wir lassen uns einen Arabeskenrand um das, was wir zur Volksschulbildung rechnen, herum schon gefallen; aber man überlasse ihn dem Haus und dem Leben, wenigstens so lang die Volksschule noch auf dem jetzigen Stand ihrer Entwicklung sich befindet, wo man froh sein muß, wenn sie nur das Nothwendigste leistet. Und am Ende ist ein Gemälde ohne Arabesken, wenn es nur rein und kräftig durchgeführt ist, auch schön. Aber dieses Potpourri von Sachen bringt eine solche Unklarheit und Verwirrung in Kopf und Herz der Kinder hinein, welche am allerwenigsten vom Standpunkt der ästhetischen Bildung aus gerechtfertigt werden kann. Die Eindrücke, welche die Kinder bekommen, müssen nothwendig das Gepräge der Unfertigkeit an sich tragen, wo jedes Lesestück wieder etwas neues bringt, jedes vom Kinde wieder eine neue Geistesdisposition, ein neues Seelenarrangement fordert. Der Eindruck eines neuen Lesestücks, statt den des vorigen zu verstärken, vernichtet oder beseitigt ihn wieder. Muß dieses Verfahren nicht der ganzen Persönlichkeit der Kinder den Charakter des Unfertigen, Seichten, Flüchtigen und Oberflächlichen aufdrücken? Ist es nicht gegen alle gesunde Didaktik, wenn man bei Kindern in einem Alter, wo es gilt, ein Bildungscentrum in ihnen zu schaffen, an das sich alle spätere durch Schule und Leben vermittelte Bildung anschließen kann, wo also Concentration des Unterrichts nach Form und Inhalt zu den ersten Unterrichtsgesetzen gehört, wenn man da auf „Vielseitigkeit" der Bildung hinarbeitet? Vielseitigkeit kann erst dann erstrebt werden,

wenn der Bildling einigermaßen orientirt ist. Sehet ihr's denn nicht mit Augen, wie diese nach dem Prinzip der Vielseitigkeit von Jugend an gebildeten Menschen unserer Zeit allen Orient verloren haben, und die Welt sich schwindelnd vor ihnen im Kreis herumdreht, so daß sie nicht mehr wissen, was rechts und was links ist und wo ihnen der Kopf steht? Lasset doch unserer Volksjugend Zeit, sich in ihren Orient zu finden, und gebrauchet den Grundsatz von der Verbindung des dulce mit dem utile cum grano salis. Bildung ist ein Werk der Zeit, d. h. successiver Fortschreitung. Wer auf jeder Stufe der Bildung alle möglichen Bildungselemente auf einmal in Wirksamkeit setzen will, ist einem Landmann gleich, der einen und denselben Acker in einem und demselben Jahre nach dem System der Dreifelderwirthschaft behandelt. Für das Alter bis zum 14. Jahr also kann ein nach den Grundsätzen des Lesebuchsentwurfs gearbeitetes Lesebuch, so fern es die Grundlage für ein eigentliches Schulpensum werden soll, und wenn es im einzelnen unantastbar wäre, nur schädlich wirken; denn es zerstreut und verflüchtigt den Geist gerade zu einer Zeit, wo er sich concentriren, verinnerlichen und vertiefen soll, es bewegt sich im Vielerlei, im unorganisch Manchfaltigen, wo dem Gemüth Zeit gelassen sein sollte, in das Eine, was noth thut, sich einzuleben, es sorgt für Schmuck, wo das nöthige Hausgeräthe noch fehlt, zieht das Angenehme dem Nützlichen vor, und setzt an die Stelle der Arbeit die Unterhaltung. Wie wirds aber den Lehrern mit diesem Lesebuch gehen? Ich bin versichert, es wird nicht lange anstehen, so werden viele von denen, die seine Einführung fast nicht erwarten können, froh sein, wenn sie es mit Ehren wieder los werden könnten, werden wenigstens die Flügel der Begeisterung gewaltig sinken lassen. Es wird ihnen bald klar werden, daß sie nicht wissen, was sie damit anfangen sollen. Ich sage das nicht von den realistischen Lesestücken. Da weiß man ja, wozu sie da sind und was damit anzufangen ist. Das Dunkle erklärend, das Angedeutete weiter ausführend, das Ganze in freiem Vortrag recapitulirend, es stückweise abfragend, mündlich und schriftlich wiedergeben lassend, prägt man den Inhalt den Kindern ein, sprachliche Bildung damit verbindend. Aber was mit dem andern anfangen, mit den Anekdötchen, Erzählungen,

Betrachtungen, Sinnsprüchen, Räthseln u. drgl., dessen so viel ist? Dasselbe, was mit den realistischen Stücken, und dann das Gefühl haben, das ein ehrlicher Lehrer haben muß, daß man, was den Inhalt betrifft, leeres Stroh gedroschen oder wenigstens Zeit verbraucht habe, die man mit Nützlicherem hätte ausfüllen können? Oder, wenn man den Inhalt dessen nicht werth achtet, dann gleichsam zur Entschädigung, damit doch an dem Stück auch etwas gethan und gelernt sei, mit desto mehr Behagen sich an der Form abarbeiten, und in die unendliche Bläue grammatischen Formelwesens und stylistischer Uebungen sich ergehen, wobei man gar keinen Anhaltspunkt, gar keine Norm dafür hat, was man treiben und wie weit man gehen soll? Das wird ein gesunder Lehrer in die Länge nicht aushalten. Bequeme Lehrer werden freilich keines von beidem thun, und damit Nachdenken und Verdruß sich ersparen.

Ueber Concentration des Unterrichts in der Volksschule.

Concentration ist eine Tugend, die wir auf jeder Stufe des Unterrichts, von der niedersten bis zur höchsten, auf jeder in der Art, wie es ihrem Charakter angemessen ist, fordern müssen. Wir verstehen aber darunter zunächst nicht das, daß der Unterricht auf möglichst wenige Fächer sich reduzire; denn die Güte des Unterrichts hängt in erster Linie nicht vom Plus oder Minus der Unterrichtsfächer ab; dieses richtet sich vielmehr wieder nach einem höheren Zweck, für welchen der Unterricht berechnet ist. Auch verstehen wir nicht bloß das darunter, daß man jedes einzelne Fach unter einen gewissen Gesichtspunkt stelle, und aus demselben sofort das herausgreife und mittheile, was zur Illustration dieses Gesichtspunkts dient; denn abgesehen da-

von, daß es hiebei zuvor noch auf eine Untersuchung darüber ankäme, ob dieser Gesichtspunkt der richtige, sowohl dem objektiven Charakter des Fachs, als dem subjektiven Bildungszweck entsprechende sei, könnte ein solches Verfahren gerade zum Gegentheil der Concentration führen. Am wenigsten aber verstehen wir unter Concentration des Unterrichts bloß die Symmetrie in der Eintheilung des Stundenplans und die Anordnung desselben nach der Verwandtschaft der Fächer;*) denn bei diesem rein formellen Schematismus eines noch so wohl organisirten Stundenplans kann doch in der Sache die größte Diffusion und Zerfahrenheit herrschen. Concentration nennen wir jene Behandlung des Unterrichts, bei welcher er in allen seinen wenn auch noch so manchfaltigen Fächern organisch in einander greift und sich concentrisch um einen Mittelpunkt so ablagert, daß auch noch die äußerste Peripherie von dem Lebensprinzip des Centrums beherrscht wird, jene künstlerische Gestaltung des Unterrichtsplans, bei welcher der gesammte Unterricht nach Stoff und Form für den einen, höchsten Bildungszweck berechnet ist. Mögen hiebei so oder so viele Fächer auf den Unterrichtsplan zu stehen kommen, mag die Stoffauswahl aus den einzelnen Fächern eine beschränktere oder erweitertere sein, immerhin haben diese Fragen auch ihre Bedeutung, aber Hauptfragen sind sie nicht. Ebenso ist zwar eine psychologisch gut begründete Anordnung des Stundenplans von Bedeutung, aber das Problem, mit dem wir uns hier beschäftigen, ist damit noch nicht gelöst.

Concentration des Unterrichts und zwar nicht bloß je in den einzelnen Fächern, in welchen solcher ertheilt wird, sondern des Gesammtunterrichts, welchen ein Individuum empfängt, ist eine Forderung, welche schon aus dem Zweck des Unterrichts sich ergibt. Dieser ist ja kein anderer als Bildung, und zwar — im Gegensatz gegen die Erziehung, welche Bildung durch Zucht, durch unmittelbare Erregung der Willenskräfte bezweckt — Bildung durch zweckgemäße Erregung der Erkenntnißkräfte. Was ist aber diese Bildung? Besteht sie darin, daß das Gedächtniß

*) Vergl. die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Ein vereinfachtes Lehr- und Uebungssystem für Elementar- und Gemeindeschulen. Von K. F. Schnell. Berlin 1850.

mit möglichst viel Wissensstoff aus allen möglichen Wissensgebieten ausgestattet werde, oder darin, daß die Erkenntnißkräfte von den niedersten und äußerlichsten bis zu den höchsten und geistigsten in ihren verschiedenen Funktionen zur möglichsten Virtuosität gebracht werden? Nein; wir sagen ja nicht, Bildung der Erkenntnißkräfte des Menschen sei Zweck des Unterrichts, sondern Bildung des Menschen durch die Erkenntnißkräfte. Gedächtniß, Verstand und alle übrigen Functionen der Erkenntnißseite der menschlichen Seele können noch so vollkommen ausgebildet sein, und doch ist der Mensch damit noch nicht gebildet. Wäre dieß Bildung zu nennen, so käme es auch beim Unterricht nicht, wenigstens nicht wesentlich, auf Concentration an; denn die Bildung hienge lediglich nicht von der Wahl und Gestaltung des Bildungsstoffes ab. Bildung ist vielmehr jene Erregtheit des Menschen im innersten Springquell seines Geistes, bei welcher alle seine Fähigkeiten und Anlagen in eine auf das höchste Ziel ihrer Entwicklung gerichtete, zugleich aber auch dem individuellen Beruf gemäße Thätigkeit versetzt sind, so daß alle inneren geistigen Organe, das gesammte Sinnen und Denken, der Charakter, die ganze Persönlichkeit das Ebenmaß vollendeter Individualität in allen ihren Beziehungen zu dem, was für sie Object sein kann, darstellen. Bildung ist also nicht etwa nur ein ideales Verhalten derjenigen Gebiete und Seiten des menschlichen Geistes, welche mit der Außenwelt correspondiren, sei es der von außen nach innen führenden, das Object dem Subject assimilirenden receptiven Geisteskräfte (Erkenntnißseite), oder der von innen nach außen gerichteten, den Inhalt des Subjects in der gegenständlichen Welt verwirklichenden spontanen Geisteskräfte (Willensseite); sie ist, in ihrer tiefsten Bedeutung aufgefaßt, ein gewisser idealer Zustand des Centrums des menschlichen Wesens, in welchem alles peripherische menschliche Sein gründet, von welchem alle Thätigkeitsradien ausgehen und in welches sie zurücklaufen. Soll nun der Unterricht zu dieser centralen Fassung des Individuums das Seinige beitragen, so muß nothwendig auch der Unterrichtsstoff diese centrale, einheitliche Fassung haben. Wir wollen zur Verdeutlichung der Sache uns die Bildung zu speziellen Berufsarten vergegenwärtigen. Der Zweck, welcher durch die Berufsbildung des Theologen, des Juristen, des Me-

diziners, des Militärs erreicht werden soll, ist nicht etwa bloß der, dem Individuum die nöthigen Berufskenntnisse beizubringen, sondern vielmehr, eine prägnante, harmonische Fassung seiner Persönlichkeit zu erzielen, durch welche der Theologe zur Beförderung der Heilsaneignung, der Jurist zur Rechtshandhabung, der Mediziner zur Heilung des menschlichen Körpers, der Militär zur Handhabung der Waffen befähigt wird. Auf diesen einen Punkt, die dem Beruf entsprechende Fassung der Individualität in ihrem innersten Wesen, arbeiten alle Lehrfächer während der ganzen Bildungszeit hin, sie greifen alle so in einander und fassen das Individuum von den verschiedensten Seiten aus je nach dem ihnen inwohnenden eigenthümlichen Prinzip so, daß immer wieder der eine, spezielle Bildungszweck gefördert wird.

Wir reden aber von der Volksschule und dem Unterricht in der Volksschule. Hier nun scheint eine solche Concentration des Unterrichts nicht stattfinden zu können, wie bei der speziellen Berufsbildung; denn es macht sich hier sogleich eine Manchfaltigkeit von Gesichtspunkten geltend, welche auf Beherrschung des Unterrichtsplans Anspruch machen und der Volksschule eine fast endlose Menge von Lehrfächern zumuthen: der allgemein menschliche, der bürgerlich sociale, der nationale, der christliche Gesichtspunkt. Wir können es kaum unternehmen, ein erschöpfendes Verzeichniß aller der Fächer zu geben, welche von diesen verschiedenen Gesichtspunkten aus verlangt werden. Es sind etwa folgende: 1. biblische Geschichte, 2. biblische Geographie, 3. Katechismuslehre, 4. Bibelkunde, 5. Kirchen- und Missionsgeschichte, 6. Geschichte des Kirchenlieds, 7. allgemeine Geschichte, 8. vaterländische Geschichte, 9. allgemeine Geographie, 10. vaterländische Geographie, 11. Naturgeschichte, 12. Naturlehre, 13. Denk- und Sprechübungen, 14. Anschauungsunterricht, 15. Gedächtnißübungen, 16. deutsche Grammatik, 17. Aufsatzübungen, 18. Rechtschreiben, 19. Schönschreiben, 20. Zeichnen, 21. Lesen, 22. Rechnen, 23. Geometrie, 24. Gesang, 25. Chemie, 26. Mechanik, 27. Gewerbewesen, 28. Baukunst, 29. Verfassungs- und Gesetzeskunde, 30. Buchführung. Mit Recht verzweifeln wir, in dieses schauerliche Chaos Einheit und Zusammenhang zu bringen. Nur völlige Unkenntniß der menschlichen Natur, so wie des Wesens menschlicher Bildung und des Wegs, auf dem sie erreicht werden

kann, nur völlige Unkenntniß über den Zweck der Volksschule und das Maß ihrer Kräfte und ihrer Leistungsfähigkeit ist im Stande, sich so extravagant zu verirren. Welch ein ekelhaftes Grau müßte dieser Mischmasch in die Köpfe der Kinder bringen, wie muthwillig würde damit das Gesetz der Gründlichkeit, dem jeder Unterricht sich zu unterwerfen hat, mit Füßen getreten; welche Einseitigkeit würde durch diese vorherrschende Ausbildung der Gedächtniß- und Verstandeskraft im Volksleben begründet, wenn nicht gar das Volk zu lauter Dummköpfen geschult würde, wie würde aller Gemüths- und Charakterbildung der Todesstoß gegeben! Und wie sehr ist in einem Lehrplan dieser Art jede Ahnung davon zu vermissen, was die Volksschule zu leisten hat und leisten kann! Die Volksschule hat ja offenbar ihrem Zögling nur diejenige wissenschaftliche und technische Elementarbildung beizubringen, ohne welche er auf keiner Stufe unserer Gesellschaft, wie sie nun einmal jetzt ist, auch nicht auf der untersten, ein brauchbares Glied derselben werden, ohne welche er derselben organisch nicht einverleibt werden könnte. Sieht aber ein Lehrplan mit einem Fächerverzeichniß wie das obige, ja wenn auch noch ein gut Theil ausgemerzt würde, nicht aus, als wenn die Aufgabe der Volksschule wäre, aus jedem Bauernjungen einen Gelehrten zu machen und eine Nation von Professoren zu erziehen? Und endlich, müßten, wenn man ein Unterrichtssystem nach obigem Schnitt in unsern Schulen einführen wollte, nicht ganz neue Vorbedingungen geschaffen werden, Vorbedingungen, welche man nicht nur flugs aus der Erde stampfen könnte? Es hieße Wasser in ein Sieb gießen und den Stein des Sisyphus wälzen, wenn man nicht vornweg die von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl nicht mindestens auf das Drittel der bisherigen, d. h. auf etwa 30, reducirte, folglich die Zahl der Lehrer und der Lehrerbesoldungen verdreifachte; es müßte die Lehrerbildung eine viel umfassendere werden, die wenigstens eine noch einmal so lange Bildungszeit als bisher in Anspruch nähme, was wieder Vermehrung der Seminarien, Erhöhung des Staatsetats für deren Einrichtung und Unterhaltung, für neue Staatsstipendien, die mehr als verdoppelt werden müßten, für Erbauung neuer Schulhäuser, für Aufbesserung der Lehrerbesoldungen, die bei den neuen Ansprüchen an die Lehrer zum wenigsten auf's

Doppelte gebracht werden müßten, u. s. w. zur Folge hätte. Es müßte endlich, was noch mehr heißen will, eine totale Umgestaltung unseres ganzen Volkslebens vorgenommen werden, wenn man mit dergleichen Bildungsplanen auch nur erträglich reüssiren wollte. Denn bei dem übermächtigen Einfluß, welchen das häusliche und das Gemeinde-, wie das öffentliche Leben überhaupt auf die Schule ausübt, bei der Abhängigkeit von jenen Potenzen, in welchen die Schule mit ihren Erfolgen unausweichlich sich befangen sieht, müßte einer von den folgenden drei Fällen eintreten. Entweder, und das würde bei den fähigeren Kindern der Fall sein, würde die neue Bildung zur häßlichsten Karikatur werden, etwa wie wenn man einem Bauernjungen sein überall schadhaftes Zwilchwams mit den schönsten buntfarbigen Seidelappen ausstaffirte; oder würde die Stumpfheit und Geistesträgheit, welche so viele Kinder aus ihren Familien mit in die Schule bringen, das ganze Heer von Bildungsmitteln, mit dem man an den Kindern herummanövrirte, wirkungslos machen, so daß im Ganzen nichts herauskäme und nicht einmal in den nothwendigsten Fächern das Nothdürftigste geleistet würde; oder würde die Schule in einen Kampf mit dem Leben verwickelt werden, in welchem sie, als der schwächere Theil, nothwendig den Kürzern ziehen müßte. Luftige Theoreme, die man sich nach einem abstrakten Ideal, das man sich in den Kopf gesetzt hat, ausklügelt, zerschellen an der massiven Wirklichkeit wie Saifenblasen. Und wer ohne Rücksicht auf das Leben in concreto das zu verwirklichen strebt, was ihm in der Idee als nothwendig erscheint, erreicht nicht einmal das real Mögliche.

Es entsteht daher für uns die Frage: wie haben wir das für die Volksschule zu entwerfende Unterrichtssystem einzurichten, um dem absolut sich geltend machenden Gesetz der Concentration des Unterrichts gerecht zu werden?

Wenn es sich, wie wir oben gesehen haben, bei jeder Art und Stufe des Unterrichts letztlich nicht um Ausbildung der Erkenntnißkräfte, sondern um Bildung des Menschen vermittelst der Ausbildung der Erkenntnißkräfte handelt, so ist dieß beim Unterricht in der Volksschule in einem Grad der Fall, wie bei keinem andern Unterricht. Sie hat ja wie die Familie und im Bunde mit ihr, nur mit andern, ihr eigenthümlich zukommenden

Mitteln, die allgemeine Grundlage menschlicher Bildung in den heranwachsenden Gliedern des Volks zu legen. Wir nennen sie deßwegen Elementarbildungsanstalt. Welches sind nun aber die Bildungselemente, denen die Volksschule Rechnung zu tragen hat? Wir erkennen als solche an das religiöse (Verhältniß zu Gott), das nationale (Verhältniß zur menschlichen Gesellschaft), das naturkundliche (Verhältniß zur Natur) und das technische (Fertigkeiten). Haben diese in Absicht auf Menschenbildung den gleichen Werth, und sind sie somit als gleichberechtigt in der Schule anzuerkennen? Wir verneinen dieß; würde ja doch dadurch die Einheit des Menschen zerrissen. Es kann also nur eins von ihnen das spezifisch menschenbildende sein. Welches ist dieses? Was ist das Ursprüngliche, Wurzelhafte, hinter was man beim Suchen nach menschlicher Bildung nicht mehr zurückgehen, über das man nicht hinausgehen kann, innerhalb dessen man sich in jeder Art und auf jeder Stufe menschlichen Bildungsprozesses bewegen muß? Sind's Buchstaben, Zahlen, Größen, die Pestalozzi'sche Dreieinheit von Wort, Zahl und Form? Kenntniß derselben und Fertigkeit in denselben ist freilich unumgängliche Bedingung, unter welcher man am socialen Leben und an den Errungenschaften menschlicher Wissenschaft und Kunst Antheil nehmen kann, aber daß sie die Wurzel seien, aus der alle menschliche Bildung hervorwachse, wird niemand behaupten. Oder ist's die Gemeinschaft mit der Natur und die wissenschaftliche oder praktische Beschäftigung mit ihr, so daß Naturkunde das Heil der Volksschule begründete? Aber niemand behauptet ja, daß nur der Naturkundige und in dem Maß, als er es sei, oder der Landmann, Viehzüchter, Jäger, Fischer, Handwerksmann und wer noch sonst mit theoretischer oder praktischer Naturbewältigung sich befassen mag, wahre Menschen seien. Oder ist's die Gemeinschaft mit der Menschheit in ihren manchfaltigen positiven Arten und Formen, so daß also z. B. die Sprache, die Nationalität, die Staatsverfassung den Menschen zum Menschen machte, und dieß um so mehr, je ausgebildeter jene Arten menschlicher Bestimmtheit wären? Aber jedermann gibt ja zu, daß dieß nur besondere wandelbare Formen und Aeußerungen menschlichen Lebens sind, denen etwas Allgemeines, Constantes zu Grunde liegt, so daß mit der Ausbildung der hieher bezüglichen Anlagen

noch keineswegs der Idee der Menschheit Genüge geschehen wäre. Was ist nun aber dieses Allgemeine, welches dem menschlichen Sein in allen seinen Formen und Aeußerungen, in allen seinen Beziehungen zu Natur und Menschenwelt den Stempel der Menschlichkeit aufdrückt? Gewiß nichts anderes, als seine religiöse Anlage, diejenige Anlage, vermöge welcher er fähig ist, übermenschlich und überweltlich sich bestimmen zu lassen. Gemeinschaft mit Gott ist die elementare Wurzel aller menschlichen Bildung, so sehr, daß nichts Menschliches Anspruch darauf machen kann, als solches anerkannt zu werden, wenn es nicht irgendwie an dieser übermenschlichen und überweltlichen Bestimmtheit Antheil nimmt, und nur dann die Idee der Menschheit als realisirt zu betrachten ist, wenn in allen ihren Aeußerungen, Wirkungen und Thätigkeiten das Gottesbewußtsein das ursprünglich bestimmende Element ist. Es kann also wohl keine Einsprache erhoben werden, wenn wir behaupten, die Volksschule, welche (die Familie immer als correspondirenden Faktor vorausgesetzt) die allgemeine Grundlage menschlicher Bildung zu legen hat, ohne sich in die speziellen Berufsbildungskreise einzulassen, hat die Pflege des allgemeinsten Elements menschlicher Bildung, aus welchem jede spezielle Bildung herauswachsen muß, die religiöse Bildung, als ihr spezifisches Hauptwerk anzusehen; diese ist das Centrum, um welches alle ihre Bildungsthätigkeit sich bewegen muß; das höchste Ziel, das ihr vor Augen schweben soll, ist, ihre Zöglinge dahin zu führen, daß sie in ihrem Sinn und Thun durch Gott sich bestimmt finden und sich bestimmen lassen. Das religiöse Element muß in der Gesammtlehrthätigkeit der Volksschule das beherrschende, nicht bloß das gelegentlich sich auch einmischende sein. Es ist die Aufgabe der Volksschule, wie der Familie, jedes dieser beiden Kreise in seiner Weise, den Kindern den religiösen Charakter als character indelebilis, als unauslöschliche Bestimmtheit für ihr ganzes Leben aufzuprägen und nur, wenn sie dieß gethan, hat sie ihre Aufgabe erfüllt, aber dann auch vollkommen. Sie hat dem Leben Menschen zu liefern, d. h. nicht Individuen, welche in irgend einer speziellen Berufsart etwas zu leisten im Stande wären, wohl aber solche, welche, was für eine spezielle Berufsart sie auch ergreifen mögen, fähig sind, dieselbe menschlich

zu betreiben und in ihr einen spezifischen Beitrag zur Realisirung der Idee und Aufgabe der Menschheit zu liefern. Wir können nicht zugeben, daß uns hier der Grundsatz entgegengehalten werde: dieses thun und jenes nicht lassen. Dieser Grundsatz involvirt immer wieder das Prinzip der Gleichberechtigung, daß nämlich neben das religiöse Element, als das allgemeinste, irgend ein anderes als gleichfalls allgemeinstes sich hinstellen dürfe, was ja in sich selbst schon widersprechend ist.*) Freilich darf bei der Bildung einer in den irdischen Natur- und Geschichtscomplex verflochtenen individuellen Menschenkraft das religiöse Element nicht in abstrakter Ausschließlichkeit in Anspruch genommen werden. Natur und Menschenwelt müssen ihren Beitrag zum Werden der menschlichen Persönlichkeit auch schon in der Volksschule liefern, und wirklich tragen ja auch diese Gebiete in Bezug auf menschliche Bildung den Charakter (relativer) elementarer Allgemeinheit an sich. Aber das muß unbestritten stehen bleiben: eine Bildung, bei welcher die Einwirkung der höchsten Potenz fehlte, oder auch nur nicht dominirte, wäre keine wahrhaft humane Bildung im vollsten Sinne des Wortes, und wenn auch die niederen, in der Natur und Menschenwelt gegebenen Potenzen ihre volle bestimmende Kraft und zwar in der edelsten Weise am Subjekt auszuüben nicht verfehlt und dasselbe auf die höchste Stufe des Wissens und Könnens erhoben hätten; — wogegen derjenigen Persönlichkeit unstreitig eine höhere Dignität zugeschrieben werden müßte, welche zwar in allem, was menschliche Wissenschaft und Kunst betrifft, jener weit zurückstände, dagegen durch ein das gesammte Geistesleben durchdringendes und beherrschendes Gottesbewußtsein sich auszeichnete. Und so müßten immerhin jene relativ allgemeinen Bildungselemente in der Volksschule dem absolut allgemeinen untergeordnet werden, und dürften

---

*) Niemand kann zween Herren dienen. Der Mensch ist einer, sein Herz ist eines, seine Liebe ist eine. Soll die ganze Liebe des Kindes Gott und dem Göttlichen sich zuwenden, so muß die Magnetnadel der Volksschule immer auf diesen einen Punkt zeigen, so muß alles unter diesen einen Gesichtspunkt gestellt werden. Es muß demnach jede organische Einrichtung, insbesondere eine solche des Lehrplans, desavouirt werden, durch welche neben dem religiösen Interesse irgend ein anderes als gleichberechtigt erscheinen könnte.

um so weniger eine selbständige Stellung und Bedeutung in Anspruch nehmen, als hiedurch in dem noch nicht urtheilsfähigen Kinde die Meinung hervorgerufen würde, daß diese Selbständigkeit in der objektiven Wirklichkeit begründet sei. Dieß ist aber ganz und gar nicht der Fall. Denn was ist, um nur dieß zu berühren, für ein Volksganzes, soll anders innerhalb desselben das möglichst vollkommene Wohlbefinden der Gesammtheit wie der Einzelnen sich verwirklichen, nothwendiger, als daß jeder seine Stellung im Ganzen und seinen Beruf für's Ganze erkenne, sich willig dem Ganzen und den dasselbe bewegenden und lenkenden Kräften unterordne, und daß er, ohne das eigene Meinen und Wollen zum herrschenden Gesetz erheben zu wollen, die eigene Kraft dem Dienst des Ganzen hingebe. Dazu wird aber nur der fähig und willig sein, der das Menschenleben unter dem religiösen Gesichtspunkt zu betrachten und sein eigenes Leben und Wirken unter diesen Gesichtspunkt zu stellen gewohnt ist. Was nützen den Staat, die Kirche, die Gesellschaft im allgemeinen noch so intelligente und thatkräftige Naturen, wenn sie die Gesetze und Ordnungen, in welche ein höherer Wille das menschliche Thun eingegrenzt hat, mißachtend, nur das eigene Wollen und Meinen zu Rath ziehen? Mögen auch die Gebrechen, an welchen das Ganze leidet, noch so schreiend sein, *sie* werden die Heilung derselben nicht bewirken, wohl aber das Ihrige zu noch größerer Destruction der gesellschaftlichen Organismen beitragen. Wo die religiösen Bande fehlen, die allein das Volksleben zusammenzuhalten im Stande sind, da kann kein Friede und kein Gedeihen in den menschlichen Dingen sein. Soll deßhalb die Jugend nicht für irgend welche utopische Zwecke, sondern für die bestehende menschliche Gesellschaft erzogen werden, so muß das Hauptabsehen hiebei darauf gerichtet sein, die Grundlage einer religiösen Gesinnung in ihnen zu legen. Die Schule hat dießfalls wesentlich den gleichen Endzweck wie die Familie, sie geht ganz Hand in Hand mit dieser. Beide haben das Kind bis zu dem Zeitpunkt in ihrer Pflege, wo es anfängt, der menschlichen Gesellschaft als thätiges Glied einverleibt zu werden, d. h. bis zu seinem Uebergang in die spezielle Berufslaufbahn, beide haben ihm die *allgemeine* Vorbildung für's Leben zu geben und es für ein segensreiches Wirken in der menschlichen Gesellschaft zu

befähigen, die Familie vorzugsweise durch das Mittel der Zucht und durch unmittelbares Vorleben, die Schule durch Unterricht. Wie aber das Beste und Wichtigste, was die Kinder aus der Familie für ihren Lebensberuf mitbringen, nicht etwa technische Fertigkeit und Arbeitsgewöhnung ist, sondern die Gestaltung ihres inneren Lebens in Gesinnung und Charakter; so ist auch das Beste und Wichtigste, was die Kinder in der Volksschule gewinnen sollen, nicht der Erwerb von Kenntnissen, nicht die Ausbildung der Verstandesthätigkeit, sondern Tüchtigkeit in Gesinnung und Charakter. Und wie die Familie dieß nur leisten kann da, wo sie sich der ihrem Leben vom Schöpfer gegebenen religiösen Grundlage bewußt ist, so kann auch die Volksschule ihrer Aufgabe nur dann genügen, wenn sie sich durchaus auf religiösem Grund und Boden auferbaut.

Wohl zu keiner Zeit ist mehr von der Nothwendigkeit der religiösen Bildung in der Volksschule gesprochen, zu keiner weniger nach dieser Ueberzeugung gehandelt und verhandelt worden; man ist vielmehr im besten Zug, die Religion auf ein Minimum der Geltung zu reduziren. Man klagt die alte Zeit an, daß sie, obwohl die Religion die Alleinherrschaft in der Schule gehabt habe, doch so wenig Erfolge für wahre Volksbildung erzielt habe. Man thut freilich mit dieser Anklage der alten Volksschule mitunter groß Unrecht, indem man eines Theils die krassesten Beispiele von geistlosem Schulmechanismus als stehende Regel ansieht, andern Theils die wirklichen Leistungen der alten Volksschule für Volksbildung ignorirt, weil man sie nicht zu schätzen weiß. Indessen ist so viel gewiß: wir dürfen auf dem Niveau der alten Volksschule nicht stehen bleiben, oder auf dasselbe zurücksinken. Bessere pädagogische Einsicht, die wir gewonnen haben, muß ihre Früchte für die Schule tragen. Andererseits können wir aber den „Fortschritt," welchen der moderne Zeitgeist der Volksschule zumuthet, nicht als heilbringend erkennen. Auf der Basis, auf welcher sie sich bisher aufgebaut hat, muß sie stehen bleiben; der Zeitgeist will eine Verrückung von dieser Basis. Er will ganz andere Potenzen, die weltlichen, zur Herrschaft bringen, durch welche die Herrschaft der Religion neutralisirt werden soll. Dieß ist die eigentliche Bedeutung der Forderung, die man heutzutage so nachdrücklich geltend macht, die Realien

in die Volksschule aufzunehmen. Daß man sich dabei so maßlos überstürzt, und wie wir oben gesehen haben, seine Forderungen wahrhaft in's Unendliche gesteigert hat, indem jeder große und kleine Schulreformer den alten Fächern wieder neue als nothwendig hinzufügte, ist nichts als ein Selbstgericht, das in der Sache selbst liegt, indem man dabei von Gesichtspunkten ausging, die der Natur der Schule fremd sind. Man betrachtete die Volksschule als eine rein wissenschaftliche Anstalt und setzte ihre Aufgabe darein, ihre Zöglinge mit möglichst vielem Wissen auszustatten. Es verbreitete sich immer mehr die Ansicht, daß es gar keine andere Bildung gebe, als die durch's Wissen vermittelte, und daß nur der als gebildet angesehen werden könne, der ein gewisses Durchschnittsmaß von Wissen besitze. Das Maß des Wissens gilt jetzt für das Maß der Bildung, und die Gesinnung, nach welcher doch aller wahre Menschenwerth zu bestimmen ist, wird nicht mehr in Anschlag gebracht. Würde man der Gesinnung den ihr zukommenden Werth beilegen, so könnte man nicht von der Basis der alten Volksschule abgehen wollen, man würde keine Revolution, sondern bloß eine Reformation der Volksschule verlangen. Der Mangel, an dem die alte Volksschule litt, war nur der, daß sie Stoff und Gesinnung nicht gehörig vermittelte, daß sie zu sehr des Glaubens lebte, der ihr zukommende Lehrstoff, der allerdings als vorherrschend religiöser Natur in ausgezeichneter Weise im Stande war, sittlich religiöse Gesinnung zu erwecken, müsse diese Gesinnung schon an und für sich, schon dadurch bewirken, daß er vom Schüler gedächtnißmäßig aufgenommen werde; sie bedachte zu wenig, daß diese Art von Stoffaneignung nur das erste Stadium der subjektiven Assimilirung des Objekts ist, daß von diesen peripherischen Außenwerken des menschlichen Geistes noch ein weiter Weg bis zum Centrum der Persönlichkeit, dem Herzen, ist, und daß der starre Stoff in gehörigen Fluß gebracht werden muß, wenn er bis dorthin durchfiltrirt werden soll. Mit einem Wort: es fehlte der alten Volksschule an der Anschaulichkeit des Unterrichts sowohl als an den Mitteln, diese zu bewerkstelligen; deßwegen mußte der gedächtnißmäßig angeeignete Stoff dem Schüler mehr oder weniger ein fremder bleiben. Wenn nun die moderne Pädagogik glaubt, es sei, um befriedigendere Bildungsresultate zu

erzielen, nothwendig, den religiösen Lehrstoff, der bisher der Volksschule hauptsächlich für ihre Bildungszwecke zu Gebot stand, zu beschränken oder gar zu verdrängen und an seine Stelle einen anderen, weltlichen, Bildungsstoff zu setzen; so vergißt sie, daß die mangelhaften Resultate nicht Schuld des Lehrstoffs, sondern der Behandlungsart waren, und daß wenn die Behandlungsart die gleiche bleibt, dasselbe mangelhafte Ergebniß sich herausstellen wird, wenn auch der Stoff ein anderer wird. Sie sollte also, ehe sie einer durch die Jahrhunderte geheiligten, in der Natur des menschlichen Geistes und seiner Bestimmung so tief begründeten Einrichtung den Stab zu brechen und eine noch völlig unerprobte Weisheit an die Stelle zu setzen sich untersteht, versuchen, die freilich ungleich schwerere Aufgabe zu lösen, der Volksschule zu einer besseren, geistigeren, lebensvolleren Behandlungsart des ihr zukommenden Lehrstoffs zu verhelfen und ihr dadurch eine größere Bildungskraft zu sichern. Erst wenn dieser Versuch mißlänge, wäre es Zeit, auf völlig neue Wege zu denken. Unsere Zeit ist nur zu geneigt, mit alten Ueberlieferungen zu brechen und den leichteren revolutionären Weg dem ungleich schwierigeren reformatorischen vorzuziehen.

Nach der bisherigen Auseinandersetzung könnte sich mancher zu dem Vorwurf berechtigt glauben, wir wollen den Lehrstoff der Volksschule auf die christlichen Glaubens- und Moralsätze beschränken und namentlich die sogenannten Realien ganz ausschließen. Dem ist aber nicht so. Mit der Forderung der Concentration ist ja noch keineswegs etwas über den Umfang des Unterrichts ausgesprochen, sondern bloß eine gewisse Form der Anordnung desselben verlangt. Der Umfang des Lehrstoffs mag noch so weit ausgedehnt werden, unsere Forderung wird immer dieselbe bleiben müssen, weil sie auf der Natur des menschlichen Geistes und darum auf den Gesetzen der Pädagogik beruht. Allerdings wird, wo man derselben zu genügen sucht, jene disparate Manchfaltigkeit des Stoffs nicht bestehen können, bei welcher man ohne Prinzip aus allen möglichen Gebieten das „Wissenswürdige" herausgreift; der Stoff wird bei aller Manchfaltigkeit eine gewisse Gleichartigkeit und Verwandtschaft hinsichtlich des Zweckes haben müssen; es wird die republikanische Gleichberechtigung der Fächer aufzuhören und an deren Stelle eine orga-

nische Gliederung und Unterordnung zu treten habe, so daß einige im Verhältniß zu den andern bloß wie Mittel zum Zweck erscheinen. Aber an und für sich handelt es sich hier zunächst nicht um das Plus oder Minus von Stoff. Ein Urtheil darüber, ob unser Lehrplan ein genügendes Lehrstoffquantum darbiete, kann sich erst aus dem folgenden ergeben. Schon aus dem oben über die Nothwendigkeit der Vermittlung des religiösen Lehrstoffs Gesagten läßt sich übrigens zum voraus schließen, daß unser Lehrplan, wenn man bloß die Quantität des Stoffs in's Auge faßt, schwerlich wird beschuldigt werden können, er biete zu wenig. Denn jene Vermittlung ist eben nur durch eine Menge vermittelnden, dem Hauptzweck dienenden Materials möglich. Und dieses Material wird eben aus der Natur und aus der Menschenwelt zu entnehmen sein, so daß es mithin an sogenanntem realistischem Lehrstoff in unserem Lehrplan nicht fehlen kann. Nur bekommt er bei unserem Plan einen tüchtigen Halt und tritt in die rechte Beziehung zu dem Hauptzweck der Volksschule.

Gehen wir nun aber nach dieser allgemeinen Erörterung auf die spezielle Darlegung des Lehrplans der Volksschule über, wie er sich gemäß unserer Forderung gestalten muß. Wenn elementare Menschenbildung Hauptaufgabe der Volksschule ist, elementare Menschenbildung aber keine andere als die religiöse ist, wie wir gesehen haben; so fragt es sich: was hat die Volksschule, welche, was ihren Antheil betrifft, diesen Zweck vorzugsweise mittelst des Unterrichts anzustreben hat, hiefür zu leisten und wie wird sich darnach ihr Lehrplan gestalten?

Wenn wir behaupten, daß Religion das Centrum unserer Volksschulbildung sein müsse, so versteht es sich natürlich von selbst, daß diese Religion nicht etwa irgend eine sogenannte allgemeine Religion, sondern die christliche Religion, die Religion im ausschließlichen Sinne des Worts, ist. Das Christenthum aber ist wesentlich Geschichte, es kann ohne Geschichte gar nicht gedacht werden, es ist — nichts ohne Geschichte. Somit muß Geschichte dem Volksschulunterricht seinen eigentlichen character indelebilis aufdrücken, und zwar biblische Geschichte. Mit diesem Grundsatz setzt sich die Volksschule nicht nur in die vollkommenste Angemessenheit zur Natur des kindlichen Geistes, welcher bekanntlich an Geschichten seine größte Freude hat, sondern

sie gewinnt eben hiedurch auch ihre menschenbildende Kraft. Eine allgemeine, bloß theoretische, abstrakte Religion ist impotent, wie es überhaupt alle Theorie ist. Wie nur der Diamant den Diamant schleift, so muß alles, was den Menschen im Innersten seiner Persönlichkeit fassen und personbildende Kraft an ihm bewähren soll, persönlichen Ursprungs sein, persönliches Gepräge tragen. Das ist nur der Fall bei der Geschichte, am allermeisten bei der Geschichte, in welcher die höchste Person, Gott selbst, handelnd auftritt, der biblischen Geschichte. Aber wie fremd, wie unverständlich steht diese Geschichte vor dem Kinde da, — eine Sphinx, die ihm ein Räthsel ist! Fremde Zeiten, fremde Orte, fremde Menschen, fremde Verhältnisse, fremde Sitten und Gewohnheiten treten ihm entgegen. Es muß ihm, soll es anders die Geschichte nicht bloß mechanisch mit dem Gedächtniß auffassen, dieß alles erst nahe gebracht, anschaulich, ja verständlich gemacht werden. Es muß ihm daher eine Fülle von Kenntnissen und Bildern aus der Menschenwelt und aus der Natur beigebracht werden, durch die ihm das Fremde vermittelt und die Assimilirung desselben ermöglicht wird. Gleich der erste Abschnitt der biblischen Geschichte (von der Schöpfung bis zur Sündfluth) nöthigt den Lehrer, aus der Geologie und Naturgeschichte, aus der Astronomie und Kalenderlehre, der Anthropologie und Gewerbekunde eine Menge Belehrungen zu geben, wobei er sich nur zu hüten hat, daß er des Guten nicht zu viel auf einmal thut und sich bestreben muß, den ihm zuströmenden Stoff weise zu vertheilen. Nimrods Geschichte gibt ihm Veranlassung, von der Entstehung der Reiche und Staaten zu reden, der babylonische Thurmbau, einen Ueberblick über die Erdtheile nach Größe, Gestalt und Gliederung zu geben, und daran allgemeine Belehrungen über die Menschenracen und Sprachen und die Vertheilung der Völker auf der Erde zu knüpfen, wobei zugleich die merkwürdige Erfüllung der Weissagung Noah's über seine Söhne in dem Charakter, der Begabung, dem Schicksal und den Leistungen der von ihnen abstammenden Völkergruppen nachgewiesen werden kann. Die Einwanderung Abrahams in Palästina und die göttliche Verheißung: dieß Land will ich dir geben, macht eine allgemeine Charakterisirung dieses Landes nach seinen verschiedenen äußeren und inneren Beziehungen, namentlich

mit Hinblick auf seine geschichtliche Bestimmung, nothwendig, während die weitere Geschichte des Alten und Neuen Testaments an unzähligen Stellen Gelegenheit bietet, das Bild des Landes bis in's Einzelne nach allen seinen physikalischen und geographischen Verhältnissen auszuführen. So muß sich an die Geschichte vom Untergang Sodoms eine physikalische Erklärung dieser Katastrophe (Vulkanicität) und eine Beschreibung des Todten Meeres mit seinem Gebirgskessel, an den Bericht der zwölf Kundschafter eine Schilderung der Landesprodukte, namentlich des Weinbaues, an den Uebergang über den Jordan ein Gemälde des Ghôr und des Jordanlaufs, an den Namen der „Palmenstadt" (Jericho) weitere Belehrungen über die merkwürdige und einzigartige Einsenkung des Ghôr, über Wärme und klimatische Verhältnisse, über Pflanzengeographie des Heiligen Landes in Verbindung mit Vergleichungen mit unseren Gegenden, an die Eroberung des Ostjordanlandes und an die Geschichte Gideons, wo sich die Israeliten in Höhlen verbargen, eine Schilderung der geognostischen Verhältnisse, an die Geschichte Ruths Darstellungen aus der Landwirthschaft, an Simsons, Davids, Elisa's Geschichte Naturgeschichtliches über Bienen, Schakale, Löwen, Bären u. drgl. anreihen. Kurz, fast auf jedem Schritt und Tritt der Heiligen Geschichte sind Erläuterungen aus der Naturkunde nöthig. Bilder aus dem Leben orientalischer Völker, namentlich dem Nomadenleben, Schilderungen orientalischer Sitten und Gebräuche, wie sie noch bis auf den heutigen Tag bestehen, müssen zur Veranschaulichung der Patriarchenzeit und häufig noch in der späteren Geschichte eingestreut werden. Das interessante Gemälde der Wüste mit seinen eigenthümlichen Reizen und Schrecknissen muß beim Wanderzug der Israeliten aufgerollt werden. Das mosaische Gesetz, die Zeit Josua's, der Richter, Davids und Salomo's u. s. w. gibt Veranlassung, den Kindern die wichtigsten Begriffe und Kenntnisse von den Einrichtungen des bürgerlichen und kirchlichen Lebens, von den verschiedenen Arten von Staatsverfassungen und politischen Zuständen, von Kriegsverfassung und der Art, Krieg zu führen u. s. w., am besten mit Hilfe der vergleichenden Methode beizubringen. Mosis und Josephs Geschichte führt von selbst zur Beschreibung Aegyptens, dieses interessanten alten Kulturlandes mit seinen einfachen, so

höchst anschaulichen Verhältnissen, mit seinem werkthätigen Nil und der durch ihn bedingten Natur und Kultur des Landes, mit seiner uralten Bildung, seinen merkwürdigen Bauten, seiner Wissenschaft und seinem Aberglauben, während in der späteren Geschichte Israels mehr die politische Bedeutung des Landes und Volkes in seiner Rivalität mit den Mächten am Euphrat hervortritt. Eben diese spätere Periode der israelitischen Geschichte, wo bei der Lage des Volks inmitten der weltgeschichtlichen Völker der alten Welt die Politik eine so große Rolle spielt, erfordert unumgänglich, daß die wichtigsten Momente aus der Geschichte jener Völker, von den Assyrern und Babyloniern bis zu den Römern herab, in die biblische Geschichte hereingezogen werden, was wiederum sich nicht ausführen läßt, ohne wenigstens die geographischen Grundzüge der von jenen Völkern bewohnten Länder mitzutheilen.

Der Gegenstand kann hier nicht bis in's Einzelne erschöpft, noch weniger eine methodische Anleitung für die Auswahl, Vertheilung, Behandlung und Darstellung des Stoffs gegeben werden. Das Gesagte genügt, um uns anschaulich zu machen, welch reichen Bildungsstoff aus Natur und Menschenwelt die Heilige Geschichte dem Lehrer theils unmittelbar, theils mittelbar an die Hand gibt. Astronomie, Geologie, Geognosie, Pflanzen- und Thierkunde, Geograhie, Physik, Geschichte, Gewerbekunde, Anthropologie, Politik, Verfassungskunde, Geschichte der Religionen, der Sitten und Gebräuche, Archäologie u. s. w. müssen ihren Beitrag liefern. Welch manchfaltige und vielseitige geistige Anregung wird auf diese Weise dem Kinde zu Theil, wie umfassend wird dadurch seine Auffassungskraft in Anspruch genommen, sein Urtheilsvermögen, seine Vergleichungsgabe geschärft, mit welchem Reichthum vielseitiger Kenntnisse wird es ausgestattet! Zwar kommen die Namen aller jener genannten Fächer, die zum Unterricht des Lehrers ihren Tribut liefern, im Lehr- und Stundenplan nicht vor, die Kinder lernen vielleicht nicht einmal die Namen derselben kennen; es kommt alles unter der Firma der Geschichte vor und dient bloß zur Illustration derselben. Aber gerade diese Concentrirung des Stoffs ist eben der eigenthümliche Vorzug, welcher dieser Behandlungsart ihren wahrhaft pädagogischen Werth gibt. Gründlichkeit und Anschaulichkeit sind

zwei Hauptgesetze für den Unterricht, wenn er ein erziehender sein soll. Daß die Gründlichkeit wesentlich gefördert wird, wenn im Unterricht alles auf einen Punkt sich concentrirt, daß nur so ein solider Grund für die Bildung des Kindes gelegt wird, ist an sich klar; kommt es ja im Stadium der Elementarbildung nicht sowohl darauf an, daß vielerlei, als daß eines recht gelernt werde. Was dann die Anschaulichkeit betrifft, so beruht sie darauf, daß der Unterricht so viel als möglich konkret, so wenig als möglich abstrakt gehalten sei. Was ist aber abstrakter, als wenn die Naturkunde als selbständiges Pensum auftritt und in ihre einzelnen Fächer gespalten in der gewöhnlichen systematischen Weise abgehandelt wird? Die Natur ermangelt ja jeder Selbständigkeit und findet den höchsten Zweck ihres Daseins nur in ihrer Beziehung zur Menschheit, weßwegen eben die Geschichte voll von Beziehungen ist, in welchen beide Gebiete, Natur und Geist, vernunftlose Schöpfung und Menschheit, zu einander stehen. In dieser natürlichen, von Gott selbst geordneten Verbindung muß die Natur dem Kinde vorgeführt, dieses Band darf am allerwenigsten im ersten Elementarunterricht gelöst werden. Lösung dieses Bandes ist unpädagogische Abstraktion, Abstraktion von der objektiven Realität. Man täusche sich nicht. Naturkunde, im Elementarunterricht als selbständiges Fach behandelt, ist etwas durch und durch Abstraktes, und wenn sie noch so lebendig vorgetragen und auf lauter unmittelbare Anschauung gegründet wird. Im Einzelnen zwar mag der Unterricht konkret und anschaulich sein; dem Ganzen aber liegt eine Abstraktion im Großen zu Grund, die durch den ganzen Unterricht sich hindurchzieht, die Abstraktion der Natur von der Menschenwelt, während doch die organische Konkretion (s. v. v.) beider Gebiete das allein Wahre, weil Reale, ist. Immerhin mag im höheren Unterricht, und um so mehr, je mehr er sich gegen das praktische Berufsfach zuspitzt, die Abstraktion Platz greifen; aber in der Elementarschule ist sie vom Uebel. Darum: in der Elementarschule kein naturkundlicher Unterricht ohne Anschluß an den geschichtlichen! In der Geschichte ist dem Elementarlehrer der Anknüpfungspunkt für die Naturkunde gegeben; nur in diesem Zusammenhang findet letztere ihre wahre Berechtigung für die Elementarschule; nur in diesem Anschluß ist sie auch im Stande,

denjenigen Einfluß auf Hebung der geistigen Bildung auszuüben, welchen man bezweckt. Durch das Geschrei nach Realien, wie man es heutzutage zum Ueberfluß hören muß, kommt die Volksschule in Gefahr, das Bildendste, was sie hat, die Geschichte, zu verlieren, und an ihre Stelle eine Masse rohen Materials aus der Naturkunde gesetzt zu sehen, von dem man sagen kann, daß es, was die Bildung der kleinen, noch in den Anfängen des Werdens begriffenen Persönlichkeiten betrifft, weder steche noch haue. Keineswegs wollen wir die Naturkunde aus der Volksschule verbannt wissen; wir wollen sie nur nicht ohne Geschichte, wir wollen sie nur im organischen Zusammenhang mit dieser. Wir wollen vermieden wissen, daß man nicht aus dem bisherigen Extrem eines von der Naturkunde abgelösten Geschichtsunterrichts in das Extrem eines von der Geschichte abgelösten naturkundlichen Unterrichts verfalle. Ohne Geschichte ist die Naturkunde ohne Geist, ohne Naturkunde ist die Geschichte ohne Leben.

Freilich verstoßen wir mit dem Bisherigen gegen einen methodischen Grundsatz, der so landläufig geworden ist, daß niemand mehr daran denkt, ihm den Paß abzufordern, gegen den Grundsatz, vom Nahen auszugehen. „Für den Elementarschüler, sagt man, ist das Nahe, das, in dem er lebt und wirkt, wichtiger als Aehnliches in der Ferne; daher soll er vor allem aus sich, die Naturgegenstände und die Veränderungen, wie sie sich ihm in seiner Umgebung, seinem Anschauungs- und Wirkungskreis darstellen, menschlich anschauen lernen.“ Wir erlauben uns, diesem Grundsatz in's Angesicht zu widersprechen. Was ist denn das Nahe, das Nächste, das Allernächste? Der eine nennt dieß, der andere jenes, der eine fängt mit dem menschlichen Körper, der andere mit dem Schulzimmer, ein dritter mit den Pflanzen, ein vierter mit den Thieren 2c. an, als wollten die Anhänger jenes Grundsatzes recht klar beweisen, daß sie mit dem Ausdruck „das Nahe“ keinen klaren, fertigen Begriff verbinden. Die Langeweile und langen Gesichter, die an den Kindern bei derartigen Demonstrationen des „Nahen“ zu bemerken sind, zeigen auch zur Genüge, wie es mit der psychologischen Begründung jenes Grundsatzes steht. Der eigene Körper, den sie immer mit sich herumtragen, das Schulzimmer, in dem sie täglich aus- und eingehen u. drgl., hat für sie außerordentlich wenig Reiz und

Interesse, und sie können nicht begreifen, wie das, was sie schon wissen, daß sie zwei Augen, zwei Ohren, zwei Hände mit zehn Fingern haben u. drgl., Gegenstand ihres Lernens sein soll. Einen Sinn hätte jener Grundsatz dann, wenn man unter dem Nahen und Nächsten Gott verstünde, denn Gott ist wirklich dem Menschen der Nächste, näher, als der Mensch sich selbst ist, und wenn man dann daraus weiter folgerte, nicht etwa, daß man beim Kinde damit anfangen müsse, ihm allgemeine abstrakte Sätze über Gottes Wesen und Eigenschaften beizubringen, sondern daß man es vor allem auf eine seiner Fassungskraft entsprechende Weise mit der göttlichen Offenbarung (also der biblischen Geschichte) als demjenigen Gegenstand vertraut machen müsse, dem unter allen menschlichen Anliegen weitaus die erste Stelle einzuräumen. Und damit würde man dann eben, nur auf anderem Wege, zu demselben Resultat gelangen wie wir. Aber in diesem geistigen Sinn faßt man den Begriff „des Nahen" nicht auf, man nimmt ihn vielmehr in rein materieller, räumlicher Bedeutung, als wenn die materielle Seite des menschlichen Daseins und seine materiellen Bezüge die Hauptsache, das geistige Wesen des Menschen aber und dessen Verhältnisse bloße Nebensache wären. — Der Stoff, durch welchen geistige Bildung vermittelt werden soll, muß etwas Neues, etwas relativ Fremdartiges sein. Dieß liegt in der Natur der Sache. Der Geist bildet sich an den Objekten, das Ich am Nicht-ich. Dieß geschieht, indem das Objekt in's Subjekt eingeht, von diesem aufgenommen und assimilirt wird. Das Nahe, das, worin das Kind lebt und wirkt, steht aber diesem nicht mehr als Objekt, als Nicht-ich gegenüber, es ist so zu sagen mit seiner Person bereits in eins verwachsen, ist ihm somit nichts Neues und Fremdes mehr, indem es bereits bis auf einen gewissen Grad, freilich mehr oder weniger unbewußt, von ihm assimilirt ist. Wird es ihm wieder so vergegenständlicht und zum Objekt gemacht, als wäre es ihm etwas Neues, so ist das eben vorderhand, d. h. auf dieser Stufe seines geistigen Seins, Illusion und Unnatur. Der Weg, um seine geistige Bildung weiter zu führen, muß ein Umweg sein. Nicht das, was dem Kinde bisher nahe war, kann den Bildungsstoff abgeben, sondern das, was ihm fern und fremd ist. Dieses Ferne und darum Fremdartige stellt sich vor seinen Geist wie ein Frage-

zeichen, wie ein Räthsel hin, das seine Lösung von ihm begehrt. So übt es, wir wissen ja, wie Räthsel es einem anthun, daß man nicht mehr von ihnen loskommt, bis sie gelöst sind, es übt einen Reiz auf das Kind, fordert ihm sein Interesse ab, und indem dieses versucht, sich des Gegenstandes zu bemeistern, ihn zu assimiliren, erweitert sich sein Geist, wächst seine Geisteskraft, dehnt sich sein Horizont aus, vermindert sich seine Bornirtheit, vermehren sich seine Anschauungen, seine Begriffe und gehen mit den alten neue fruchtbare Verbindungen ein. Der Sinn des Vergleichens wird angeregt, das, was das Kind bisher ohne Bewußtsein und ohne Nachdenken in sich aufgenommen hatte, das Nahe, in dem es lebt und wirkt, wird dem Neuen und Fernen gegenübergestellt, jetzt erst denkend betrachtet, erforscht und dem Geist unterthan gemacht. Gewiß, es ist etwas an dem Sprüchwort: die Fremde macht Leute.

Knüpfen wir an den oben abgebrochenen Faden wieder an. An die biblische Geschichte hat sich als Fortsetzung Kirchengeschichte anzureihen. Natürlich nur die Hauptmomente wären hervorzuheben, etwa: Geschichte der ersten christlichen Kirche im römischen Reich, Zerstörung Jerusalems, Constantin, Völkerwanderung und Verbreitung des Christenthums in Deutschland u. s. w., Bonifacius, Carl der Große, Mohammed, Erhebung des Papstthums, Kreuzzüge, Waldenser u. s. w., Huß, Reformation, Pariser Bluthochzeit, dreißigjähriger Krieg, Spener, Zinzendorf, Heidenmission. Auch hier würde sich wieder mit der Geschichte das Naturkundliche, namentlich Geographie, von selbst verbinden. Die Geschichte der Mission insbesondere würde Veranlassung geben, aus der allgemeinen Geographie so viel mitzutheilen, als irgend für die Kinder der Volksschule gewünscht werden kann. Darstellungen aus der Geschichte und dem Leben fremder Völker, Schilderungen ihrer Sitten und Einrichtungen, ihrer religiösen, sittlichen, politischen, socialen, ihrer Kulturzustände überhaupt ließen sich in Menge beibringen.

Die Behandlung der Naturkunde in der Volksschule muß einen durchaus religiösen Charakter tragen. So verlangt es der Zweck der Volksschule als der Elementar-Volksbildungsanstalt. Es kann aber die religiöse Naturbetrachtung auf zweierlei Weise in ihr getrieben werden, entweder so, daß die Natur, sofern sie

Schauplatz der göttlichen Heilsoffenbarung ist, als Mittel zur Veranschaulichung und Belebung der heiligen Geschichte benützt wird, oder so, daß dabei die Natur selbst unmittelbar als Offenbarung Gottes erscheint und als Mittel zur Veranschaulichung religiöser Wahrheiten benützt wird. Von der ersteren Art haben wir bisher gesprochen; von der letzteren soll jetzt die Rede sein. Zweck derselben ist, daß die Kinder die Natur als ein Werk Gottes, oder, wie Luther sagt, als durchgottet, daß sie dieselbe nicht bloß als eine große, volle Speisekammer und als einen nicht auszuschöpfenden Brunnen betrachten, sondern die Nähe des allgegenwärtigen Gottes in ihr fühlen und erkennen lernen. Dieß erreicht man nicht, wenn man, wie man es gewöhnlich treibt, die einzelnen Fächer der Naturkunde systematisch abhandelt und dabei gelegenheitlich die Eigenschaften Gottes und Sätze aus der sogenannten allgemeinen Religion abstrahirt. Die Natur ist kein Religionskatechismus, aus welchem wir positive Belehrungen über Gott und den Weg, welcher zu Ihm führt, schöpfen könnten. Wird sie so behandelt, so ist es eine Illusion, bei welcher man in die Natur hineinlegt, was man anderswoher hat, eine Illusion, welcher man sich und die Kinder auf Kosten der Offenbarung Gottes in Christo hingibt; denn diese erscheint dann mehr oder weniger als überflüssig. Zudem ist die Hinweisung auf Gott dabei nur eine zufällige, gleichsam nur ein Kompliment, das man Ihm macht. Da gibt man sich alle erdenkliche Mühe, Naturerscheinungen dadurch, daß man das Wirken und Zusammenwirken der Kräfte aufzeigt, zu erklären. Diese Kräfte aber werden als selbständige Mächte betrachtet, und den Kindern wird die Vorstellung beigebracht, als wenn diese Mittelursachen das ganze Geheimniß wären. Kommt dann hinterdrein etwa noch der „liebe Gott" auf's Tapet, so spielt Er höchstens noch die Rolle des Fabrikanten, den man eigentlich nimmer braucht, wenn einmal das Fabrikat da ist. Wir sagen nicht, daß man in der Volksschule gar nichts von den Mittelursachen sagen dürfe; aber zugeben wird man müssen, daß, wenn nur die Wahl wäre zwischen jener geist- und gottlosen Naturbetrachtung und zwischen der exclusiv religiösen, bei welcher neben der höchsten Ursache von den Mittelursachen gar nicht die Rede wäre, man immerhin der letzteren den Vorzug geben müßte; denn unläugbar ist es für

wahre Menschenbildung und für wahres Lebensglück von ungleich höherem Werth, wenn der Mensch Gott in der Natur fürchten und anbeten, sich Gott in der Natur unterwerfen, als wenn er die Natur „erklären", wissenschaftlich sich unterwerfen lernt, wenn er bei entstandenem Hagelschaden sagen lernt: der HErr hat's gegeben, der HErr hat's genommen, der Name des HErrn sei gelobet, als wenn er eine Theorie über die Bildung des Hagels vorzutragen weiß. Uebrigens wollen wir ja, wie gesagt, die wissenschaftliche Erklärung der Natur, so weit die Fassungskraft der Kinder sie erlaubt, und so weit man überhaupt etwas Gewisses (NB. gewiß muß es sein!) weiß, nicht aus der Volksschule ausschließen; nur darauf müssen wir bestehen: sie darf nicht zur Entgottung der Natur führen, sie darf bei Betrachtung der Natur nicht die Hauptrolle spielen und die religiöse Betrachtung in den Hintergrund drängen, muß diese vielmehr stützen, erhellen und beleben. Diese Behandlung allein stimmt mit dem höchsten Zweck der Volksschule, dem der religiösen Elementarbildung, überein. Ich wüßte nun nicht, welches andere Buch hiezu schicklicher benützt werden könnte, als die Bibel, welche, namentlich in ihren poetischen Stellen, die erhabensten Naturschilderungen hat. „Es ist," sagt A. Humboldt (Kosmos II. S. 45 ff.), „ein charakteristisches Kennzeichen der Naturpoesie der Hebräer, daß, als Reflex des Monotheismus, sie stets das Ganze des Weltalls in seiner Einheit umfaßt, sowohl das Erdenleben als die leuchtenden Himmelsräume. Sie weilt seltener bei dem Einzelnen der Erscheinung; sondern erfreut sich der Anschauung großer Massen. Die Natur wird nicht geschildert als ein für sich Bestehendes, durch eigene Schönheit Verherrlichtes; dem hebräischen Sänger erscheint sie immer in Beziehung auf eine höher waltende geistige Macht. Die Natur ist ihm ein Geschaffenes, Angeordnetes, der lebendige Ausdruck der Allgegenwart Gottes in den Werken der Sinnenwelt." — „Man möchte sagen, daß in dem einzigen 104. Psalm das Bild des ganzen Kosmos dargelegt ist: „der HErr, mit Licht umhüllet, hat den Himmel wie einen Teppich ausgespannt. Er hat den Erdball auf sich selbst gegründet, daß er in Ewigkeit nicht wanke. Die Gewässer quellen von den Bergen herab in die Thäler, zu den Orten, die ihnen beschieden, daß sie nie überschreiten die

ihnen gesetzten Grenzen, aber tränken alles Wild des Feldes. Der Lüfte Vögel singen unter dem Laube hervor. Saftvoll stehen des Ewigen Bäume, Libanons Cedern, die der HErr selbst gepflanzt, daß sich das Federwild dort niste und auf Tannen sein Gehäus der Habicht baue.“ Es wird beschrieben „das Weltmeer, in dem es wimmelt von Leben ohne Zahl, da wandeln die Schiffe und es regt sich das Ungeheuer, das Du schufest, darin zu scherzen.“ Es wird „die Saat der Felder, durch Menschenarbeit bestellt, der fröhliche Weinbau und die Pflege der Oelgärten“ geschildert. Die Himmelskörper geben diesem Naturbilde seine Vollendung. „Der HErr schuf den Mond, die Zeiten einzutheilen, die Sonne, die das Ziel kennt ihrer Bahn. Es wird Nacht, da schwärmt Gewild umher. Nach Raube brüllen junge Löwen und verlangen Speise von Gott. Erscheint die Sonne, so heben sie sich davon und lagern sich in ihre Höhlen; dann geht der Mensch zu seiner Arbeit, zu seinem Tagewerk bis Abend.“ Man erstaunt, in einer lyrischen Dichtung von so geringem Umfang mit wenigen großen Zügen das Universum, Himmel und Erde geschildert zu sehen. — „Aehnliche Ansichten des Kosmos kehren mehrmals wieder (Ps. 65, 7—14. und 74, 15—17.), am vollendetsten vielleicht in dem 37. Kapitel des alten, wenn auch nicht vormosaischen Buchs Hiob. Die meteorologischen Prozesse, welche in der Wolkendecke vorgehen, die Formbildung und Auflösung der Dünste bei verschiedener Windrichtung, ihr Farbenspiel, die Erzeugung des Hagels und des rollenden Donners werden mit individueller Anschaulichkeit beschrieben, auch viele Fragen vorgelegt, die unsere heutige Physik in wissenschaftlicheren Ausdrücken zu formuliren, aber nicht befriedigend zu lösen vermag. In allen modernen Sprachen, in welche das Buch Hiob übertragen worden ist, lassen seine Naturbilder des Orients einen tiefen Eindruck. „Der HErr wandelt auf des Meeres Höhen, auf dem Rücken der vom Sturm aufgethürmten Wellen. Die Morgenröthe erfaßt der Erde Saumen und gestaltet manchfach die Wolkenhülle, wie des Menschen Hand den bildsamen Thon.“ Es werden die Sitten der Thiere geschildert, des Waldesels und der Rosse, des Büffels, des Nilpferds und der Krokodile, des Adlers und der Straußen. Wir sehen „den reinen Aether in der Schwüle des Südwinds wie einen

gegossenen Spiegel über die dürstende Wüste hingedehnt." Wo die Natur kärglich ihre Gaben spendet, schärft sie den Sinn des Menschen, daß er auf jeden Wechsel im bewegten Luftkreise wie in den Wolkenschichten lauscht, daß er in der Einsamkeit der starren Wüste wie in der des wellenschlagenden Oceans jedem Wechsel der Erscheinungen bis zu seinen Vorboten nachspürt." — Das kleine Buch der ährenlesenden Ruth bietet ein Naturgemälde dar von der naivsten Einfachheit und von unaussprechlichem Reize. Göthe nennt es „das Lieblichste, das uns episch und idyllisch überliefert worden ist."

Besonders geben die Bilder und Gleichnisse der Heiligen Schrift viel Gelegenheit, theils Belehrungen über die Natur zu geben, theils den Sinn zu wecken, welcher im Sinnlichen das Geistige, im Irdischen das Himmlische anschaut. So, wenn Christus sich das Licht der Welt, das Brot des Lebens, den Weinstock ꝛc., die Christen das Salz der Welt, die Schafe mitten unter den Wölfen ꝛc. nennt. Von den Alten kann viel gelernt werden, wie man die Bibel benützen soll. Ein Meister hierin ist Scriver, von dessen Schriftbehandlung V. A. Jäger in seinem Aufsatz „über den Unterricht der Volksschule in der Naturkunde" (Schulb. 1850, Nr. 14 ff.) Beispiele anführt.

An Schriftstellen, wie Ps. 36, 7. (HErr, du erhältst beides, Menschen und Vieh), Ps. 147, 9. (der dem Vieh sein Futter gibt, den jungen Raben, die Ihn anrufen), Ps. 104, 27. (es wartet alles auf dich u. s. w.), lassen sich Belehrungen anreihen über die verschiedenen Pflanzen und Thiere, die Menschen und Thieren zur Nahrung dienen, über die Art und Weise, wie Gott in nahrungslosen Zeiten, im Winter, in wüsten, unfruchtbaren Gegenden sie nährt, wie dort eine einzige Pflanze (Cocosnuß), hier ein einziges Thier (Seehund) fast alle Bedürfnisse des Menschen befriedigt, wie das Rennthier das frische Moos aus dem tiefsten Schnee gräbt, wie die Distel den Distelfinken des Winters von ihrem über den Schnee hervorragenden Samen nährt, wie Gott andere Thiere, z. B. Bienen, Eichhörnchen, Hamster u. s. w. lehrte, sich Vorrathskammern für den Winter anzulegen, wie andere, z. B. Murmelthiere, den größten Theil des Winters verschlafen und erst wieder aufwachen, wenn Nahrung für sie da ist, noch andere den Naturtrieb haben, in wärmere Gegenden zu

ziehen, wo Nahrung für sie ist, wie das Kameel, welches durch wasserlose Wüsten wandern muß, in einer eigenen Abtheilung des Magens Wasser im Vorrath mit sich trägt u. drgl. m. — Die Stelle von der Henne, die ihre Kichlein unter ihre Fügel sammelt (Matth. 23, 37.), kann benützt werden, um von dem Naturtrieb der Thiere zum Besten ihrer Jungen zu reden. Und so noch unzählige Stellen, so daß es fast keinen wichtigen Naturgegenstand, keine wichtige Naturerscheinung geben wird, über die nicht beim Lesen der Bibel dem Lehrer Veranlassung geboten wäre, mit seinen Schülern zu reden. Diese Anknüpfungen an die Bibel haben nicht bloß den Nutzen, die biblische Wahrheit dem Kinde lieblicher, anschaulicher und verständlicher zu machen, sondern auch, den mitgetheilten Kenntnissen selbst einen festen Anhaltspunkt am Schriftwort zu geben, sie dadurch behältlicher zu machen, hauptsächlich aber, einen gesunden, für's praktische Leben äußerst fruchtbaren Sinn für die Anschauung der Natur zu wecken und zu nähren.

Diese zweite Art, die Naturkunde zu behandeln, wobei, wie oben bemerkt worden ist, die Natur nicht bloß als Mittel zur Veranschaulichung und Belebung der heiligen Geschichte, sondern unmittelbar als Offenbarung Gottes, als Werk seiner Hände, so wie als Spiegel höherer Wahrheiten, als Reflex einer höheren Ordnung der Dinge erscheint, kann in der Volksschule auf verschiedene Art betrieben werden. Entweder werden die Belehrungen mit dem gewöhnlichen Bibellesen verbunden, wo dann an den betreffenden Stellen nur kürzere Bemerkungen und Erläuterungen, so weit sie zum unmittelbaren Verständniß nöthig sind, eingestreut werden. Oder macht man in einer eigens dazu im Schulplan bestimmten Stunde einen planmäßigen Curs der biblischen Naturkunde durch, wobei man wiederum das eine Mal größere Abschnitte, in welchen Anschauungen großer Massen oder des ganzen Kosmos enthalten sind, wie Ps. 104, Hiob 37, vornimmt und sie ausführlicher erläutert, das andere Mal einzelne Stellen über einzelne Gegenstände, z. B. den Thau, Regen, Blitz, Donner, über Thiere und Pflanzen im Einzelnen oder Allgemeinen rc. betrachtet, mit andern zusammenstellt und vergleicht, wobei immerhin ein gewisser systematischer Zusammenhang in der Aufeinanderfolge der Gegenstände beobachtet werden könnte.

Wir haben bisher von dem allgemeinsten und darum alles beherrschenden Bildungselement der Elementarschule, dem religiösen, gesprochen und gezeigt, wie sich ihm gemäß der Unterrichtsplan zu gestalten habe. Es kommt nun aber noch ein anderes Bildungselement in Betracht, dem gleichfalls der Charakter der Allgemeinheit, freilich nur relativer, zukommt, das nationale, und diesem muß die Volksschule gleichfalls Rechnung tragen. Wie soll sie das? Etwa so, daß sie den Kindern Belehrungen über die Staatsverfassung, über die Gesetze, über die Rechte und Pflichten der Staatsbürger u. drgl. ertheilt? Mit nichten, das elementarisch Bildende ist auch hier nicht Theoretisches, in abstrakte Sätze Gefaßtes, sondern Geschichte. Also Geschichte des Vaterlandes (Deutschlands). Indessen darf das nationale Element nicht dieselbe selbständige Stellung in der Volksschule beanspruchen, wie das religiöse, es muß sich diesem als bloß relativ Allgemeines und als ein wie in der Zeit entstandenes (1 Mos. 11), so auch in der Zeit wieder verschwindendes (Offenb. 21) unterordnen. Und deßwegen wird auch hier das religiöse Element das maßgebende sein müssen. Wir haben oben als Fortsetzung der heiligen Geschichte die Kirchengeschichte in der Volksschule nothwendig gefunden. Füglich kann mit dieser die deutsche Geschichte verbunden werden; denn nicht nur ist Vervielfältigung der Unterrichtsfächer zu vermeiden, sondern es schicken sich auch beide Fächer gar gut zusammen, indem die Hauptepochen der deutschen Geschichte vom Christenthum ihren Ausgangspunkt nehmen, oder mit demselben in naher Berührung stehen, und mehr als die Hauptbegebenheiten kann man in der Volksschule doch nicht wohl mittheilen. Nur die neuere Geschichte würde hievon eine Ausnahme machen. — Zur Geschichte des weiteren Vaterlandes käme noch das Wichtigste aus der Geschichte des engeren Vaterlandes hinzu, und mit beiden Pensen wäre auch hier wieder Naturkundliches, namentlich Geographisches, zu verbinden.

Zum nationalen Element gehört auch die Sprache. Was aber den Sprachunterricht betrifft, so scheint die Ueberzeugung immer mehr durchzudringen, daß derselbe keine selbständige Rolle in der Volksschule zu spielen habe. Systematischer Unterricht in der Grammatik, in welcher Form er auch gegeben werden mag,

sei's nude crude nach älterer Manier, oder in der Umhüllung synthetischer oder analytischer Behandlung von Sprachmusterstücken nach neuerer Methode, ist durchaus aus der Volksschule zu verbannen. Immerhin mag man, wo es nöthig ist, Grammatisches einstreuen; jedenfalls aber muß die Sprachbildung mit dem Unterricht in den materialen Lehrfächern Hand in Hand gehen und durch sorgfältige Uebungen im mündlichen und schriftlichen Wiedergeben des Vorgetragenen sich vermitteln. Dieß hier weiter auszuführen, ist überflüssig, da wir auf den Aufsatz über „die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule" verweisen können. Siehe S. 158 ff.

Daß außer dem religiösen und nationalen Element auch dem naturkundlichen sein Recht in der Volksschule widerfahren soll, ist aus allem Bisherigen einleuchtend; wir können ihm aber nicht einmal den Grad von Selbständigkeit einräumen, wie dem nationalen; wir wissen ihm außer der dienenden Stellung, die wir ihm im Verhältniß zu den religiösen und Geschichtsfächern zugewiesen haben, keinen andern Rang anzuweisen. Die Gründe hiefür liegen im bisher Ausgeführten.

Was endlich das technische Bildungselement betrifft, so versteht es sich von selbst, daß die Volksschule es, als ein gleichfalls relativ allgemeines und somit nothwendiges, zu pflegen hat, da es ja, so wie unsere Verhältnisse nun einmal sind, Bedingung für die lebendige Angehörigkeit an das kirchliche, staatliche und gesellige Leben überhaupt ist. Also Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen u. s. w. muß die Volksschule freilich lehren. Aber auch diese Fächer werden sich zum Grundprinzip der ganzen Schule nicht durchaus excentrisch verhalten dürfen, das centrale Leben der Schule wird auch in ihnen noch, wenn gleich zum Theil in schwächeren Schwingungen, forttönen.

Daß nämlich der Gesang in der Volksschule vorherrschend kirchliche Tendenz haben, und daher mit kirchlichen und religiösen Liedern sich zu befassen habe, ist anerkannt. Eben so ist es wohl allgemein, daß der Stoff für das Memoriren aus der Bibel und aus dem kirchlichen Gesangbuch genommen wird. Was das Lesen betrifft, so muß allerdings die Bibel das Hauptlesebuch bleiben, und wo es nicht der Fall ist, werden, wie aus allem Vorhergesagten hervorgeht. Indessen haben wir gegen ein Lese-

buch vor der Bibel (biblische Geschichten), so wie gegen ein Lesebuch neben der Bibel nichts einzuwenden, wenn letzteres ein nach den oben ausgesprochenen Grundsätzen verfaßtes Realienbuch ist, worüber wir gleichfalls auf einen andern Aufsatz „Zur Lesebuchsfrage" (S. 191 ff.) verweisen. Dieses könnte dann, wenigstens größtentheils, auch den Stoff zu den Rechtschreibübungen abgeben. Daß auch der Stoff zum Schönschreiben mit dem Ganzen harmoniren sollte, versteht sich. Nur der Rechenunterricht endlich müßte natürlich seinen eigenen Gang gehen. Doch läßt sich auch hier die Bibel benützen. Rechenaufgaben aus der Bibel sind für die Kinder sehr anziehend. Das Calwer Rechenbuch gibt eine Auswahl von solchen an die Hand.

Es bleibt noch übrig, einen Stundenplan nach den aufgestellten Grundsätzen zu entwerfen. Wir bemerken, daß der folgende für die oberste Klasse einer drei- oder mehrklassigen Schule berechnet ist; denn zugegeben muß werden, daß in einer ein- oder auch zweiklassigen Schule das alles unmöglich geleistet werden kann, was wir forderten. Es kann dieß nur sein in einer Schule, in welcher der Lehrer, wenigstens in den meisten Fächern, alle Kinder zugleich zu unterrichten im Stande ist. Wir geben aber den Stundenplan für die oberste Klasse einer drei- und mehrklassigen Schule deßwegen, weil sich hier erst die von uns ausgesprochenen Grundsätze vollständig anwenden lassen, während die unteren Klassen darauf vorbereiten müssen. In diesen wird z. B. Kirchengeschichte, deutsche und württembergische Geschichte noch wegfallen müssen. Für jene oberste Klasse nehmen wir 26 wöchentliche Schulstunden an.

Wir zählen zuerst die Fächer auf, welche der Stundenplan aufzunehmen hat, und fügen zugleich die Zahl der Stunden bei, die jedem wöchentlich zu widmen sind. Diese Fächer sind:

Stunden:

1. Biblische Geschichte, womit, wie oben gezeigt Geographie des Heiligen Landes, Geschichte und Geographie der alten Welt, sodann alle nöthigen Erläuterungen aus dem ganzen Gebiet der Naturkunde, der Archäologie u. s. w. zu verbinden sind 3

	Stunden:
2. Kirchengeschichte in Verbindung mit deutscher Geschichte, sammt der dazu gehörigen Illustration aus der Geographie u. s. w.	3
3. Württembergische Geschichte und Geographie (das spezielle Vaterland)	1
4. Bibellesen mit Sinnerklärungen, mit Erläuterungen wie ad 1, besonders aber auch mit Naturbetrachtungen nach der oben beschriebenen zweiten Art	3
5. Biblische Naturgeschichte (siehe oben unter dem Abschnitt über die zweite Art der Naturbetrachtung) . .	1
6. Gesang	2
7. Memoriren, d. h. Hersagen der Memorir-Aufgaben mit Erklärung der neuen Aufgaben, Mittheilungen aus der Geschichte des Kirchenlieds, so wie Repetition des früher Gelernten	2
8. Aufsatz (s. über „die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule")	2
9. Rechtschreiben	2
10. Schönschreiben	2
11. Rechnen	4
12. Bloße Leseübung	1
Zusammen	26

Der Wochenstundenplan würde hienach etwa nach folgendem Beispiel entworfen werden können.

Stunden.	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Samstag.
Der Anfang der Schule wird jeden Tag mit Gesang und Gebet gemacht.						
1.	Bibl. Geschichte.	Bibellesen.	Bibl. Geschichte.	Bibellesen.	Bibl. Geschichte.	Bibellesen.
2.	Rechnen.	Aufsatz.	Rechnen.	Rechnen.	Aufsatz.	Rechnen.
3.	Memoriren.	Gesang.	Biblische Naturgeschichte.	Memoriren.	Gesang.	Leseübung.
4.	Kirchen- und deutsche Geschichte.	Kirchen- und deutsche Geschichte.	Vakanz.	Kirchen- und deutsche Geschichte.	Württembergische Geschichte.	Vakanz.
5.	Rechtschreiben.	Schönschreiben.		Rechtschreiben.	Schönschreiben.	

Fuchs